



**BÁRBARA OLIVEIRA REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A
NOGUEIRA DE SOUSA INTERACÇÃO LEITURA-ESCRITA
CARDOSO GOMES**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
Ano 2011

**BÁRBARA OLIVEIRA REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A
NOGUEIRA DE SOUSA INTERACÇÃO LEITURA-ESCRITA
CARDOSO GOMES**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Didáctica, especialização em línguas para educadores de infância e professores do 1º e 2º CEB, realizada sob a orientação científica da Doutora Cristina Manuela Sá, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

À Matilde por me fazer ver o mundo de uma outra maneira!
Ao Pedro e à Doutora Cristina Manuela Sá pelo incansável apoio.

o júri

Presidente

Prof. Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade

Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor José António Brandão Carvalho

Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade do Minho

Prof. Doutora Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá

Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Este trabalho é resultado do apoio que fui recebendo de várias pessoas sempre presentes na minha vida. É, acima de tudo, o reflexo da confiança de pessoas que, com pequenos gestos, revelam diariamente o carinho que sentem por mim.

Agradeço e dedico este estudo à minha filha Matilde, que nasceu durante este processo, tornando-o ainda mais produtivo e inesquecível; ao meu marido Pedro que é o meu “porto de abrigo”, pai e marido atento que teve sempre uma palavra de incentivo no momento certo; aos meus pais, de quem herdei a capacidade de resiliência; à minha irmã e a todos os familiares e amigos que nunca me deixaram baixar os braços e me ajudaram a levantar a cabeça quando tudo parecia perdido.

Não posso deixar de colocar num local de destaque a minha Orientadora, Doutora Cristina Manuela Sá, por tudo o que é possível uma orientadora fazer e pelos laços de respeito, dedicação e amizade que ficarão para sempre a ligar-nos.

Por fim, deixar uma palavra de apreço a todos os professores e colegas da Universidade de Aveiro que me acompanharam neste processo de crescimento durante a parte teórica e prática do Mestrado.

Este trabalho também é vosso, muito obrigada!

palavras-chave

Abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa; Interação leitura-escrita; Representações; Professores; Ciclo do Ensino Básico.

resumo

O nosso estudo visava identificar e caracterizar representações de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a interação leitura-escrita e compreender o impacto que as mesmas poderiam ter no processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

Os dados foram recolhidos a partir de um questionário passado a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e submetidos a uma análise de conteúdo.

Concluiu-se que os professores inquiridos tinham concepções muito tradicionais não só sobre a leitura, a escrita e a sua interação, como também acerca da forma de as operacionalizar através de uma abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

Na sua sequência, foram apresentadas sugestões relativas a estratégias de promoção da interação leitura-escrita no âmbito de uma abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

keywords

Transversal approach of the teaching/learning of the mother tongue; Interaction reading/writing; Conceptions; Teachers; Primary School.

abstract

This study was aimed to identify and describe the conceptions of primary school teachers on the interaction reading-writing and to understand the influence they can have on the teaching/learning of the mother tongue. Data were collected by means of a questionnaire and submitted to content analysis.

The results revealed that these teachers had rather conservative conceptions, concerning not only the nature of reading, writing and their interaction, but also the way of teaching them.

Following this study, suggestions are presented concerning adequate strategies to make good use of the interaction of reading-writing within a transversal approach of the teaching/learning of mother tongue.

Mots-clés

Approche transversale de l'enseignement/apprentissage de la langue maternelle; Interaction lecture-écriture; Représentations; Instituteurs; École Maternelle.

Résumé

Cette étude avait pour but d'identifier les représentations d'instituteurs sur l'interaction lecture-écriture et de décrire leur influence en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la langue maternelle.
Les données ont été recueillies moyennant l'application d'un questionnaire à des instituteurs et elles ont fait l'objet d'une analyse de contenu.
A partir de ses conclusions, on a essayé de définir des stratégies didactiques visant la promotion de l'interaction lecture-écriture dans le cadre d'une approche transversale de l'enseignement-apprentissage de la langue maternelle.

ÍNDICE

ÍNDICE	VIII
--------------	------

INTRODUÇÃO

1. Problemática	1
2. Questões de investigação	2
3. Objectivos de investigação	2
4. Enquadramento teórico	3
5. Metodologia	4

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – Interação leitura-escrita e promoção da transversalidade da língua portuguesa

1.1. Interação leitura-escrita	9
1.2. Transversalidade da língua portuguesa	12

CAPÍTULO 2 – Importância das representações na investigação em Educação

2.1. Conceito de representação	15
2.2. Seu papel na investigação em Educação	15

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3 – Metodologia de investigação

3.1. Caracterização do estudo	19
3.2. Recolha de dados	20
3.3. Análise dos dados recolhidos	21

CAPÍTULO 4 – Análise e interpretação dos dados relativos às representações dos professores

4.1. Introdução	23
4.2. Caracterização dos professores inquiridos	23

4.3. Análise e interpretação das respostas dadas pelos professores	
4.3.1. Representações dos professores sobre a importância da leitura, da escrita e da interacção leitura-escrita	26
4.3.1.1. Relativas à leitura	28
4.3.1.2. Relativas à escrita	30
4.3.1.3. Relativas à interacção leitura-escrita	32
4.3.2. Representações dos professores sobre a abordagem didáctica da leitura, da escrita e da interacção leitura-escrita na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa	34
4.3.3. Sua relação com a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Básico	53

CAPÍTULO 5 – Conclusões e sugestões

5.1. Conclusões	
5.1.1. Relativas às representações sobre a leitura	57
5.1.2. Relativas às representações sobre a escrita	58
5.1.3. Relativas às representações sobre a interacção leitura-escrita	59
5.1.4. Relativas à abordagem didáctica da leitura, da escrita e da interacção leitura-escrita na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa	60
5.2.5. Sua relação com a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa.....	62
5.2. Sugestões pedagógico-didácticas	63
5.4. Limitações do estudo	65
5.5. Sugestões para outros estudos	65
Bibliografia	67

Índice de quadros

Quadro 1 – Distribuição dos professores inquiridos em função do sexo	23
Quadro 2 – Distribuição dos professores inquiridos em função da idade	23
Quadro 3 – Distribuição dos professores inquiridos em função do tempo de serviço.....	24

Quadro 4 – Distribuição dos professores inquiridos em função da situação profissional.....	24
Quadro 5 – Distribuição dos professores inquiridos em função das habilitações académicas	24
Quadro 6 – Distribuição dos professores inquiridos em função das instituições onde obtiveram as suas habilitações académicas	25
Quadro 7 – Representações dos professores inquiridos sobre a importância da leitura, da escrita e da interacção leitura-escrita	27
Quadro 8 – Representações dos professores inquiridos sobre a frequência de recurso a estratégias de ensino associando a leitura a outros domínios na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa	35
Quadro 9 – Actividades realizadas pelos professores inquiridos para promover a interacção leitura-escrita no âmbito da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa.....	36
Quadro 10 – Representações dos professores inquiridos sobre o incentivo dado aos alunos para a releitura dos textos produzidos	38
Quadro 11 – Representações dos professores inquiridos sobre as razões do incentivo dado aos alunos para a releitura dos textos produzidos	38
Quadro 12 – Representações dos professores inquiridos sobre o diálogo estabelecido com os alunos a partir da correcção dos seus textos escritos	40
Quadro 13 – Representações dos professores inquiridos sobre as modalidades de diálogo com os alunos para correcção dos seus textos escritos	40
Quadro 14 – Justificações apresentadas pelos professores inquiridos sobre as modalidades de diálogo com os alunos sobre a correcção dos seus textos escritos	41
Quadro 15 – Representações dos professores inquiridos sobre a participação dos alunos na correcção dos textos escritos produzidos pelos seus pares	42
Quadro 16 – Representações dos professores inquiridos sobre o incentivo dado aos alunos para a reescrita dos seus textos de acordo com a correcção feita	42
Quadro 17 – Representações dos professores inquiridos sobre o apoio dado aos alunos na reescrita dos seus textos de acordo com a correcção feita	45

Quadro 18 – Estratégias/actividades sugeridas pelos professores inquiridos para a promoção da interacção leitura-escrita e respectiva justificação	48
Quadro 19 – Estratégias/actividades sugeridas pelos professores inquiridos que promovem a interacção leitura-escrita e respectiva justificação	49
Quadro 20 – Justificações dadas pelos professores inquiridos para as actividades/estratégias de promoção da interacção leitura-escrita	52

Anexo

Questionário passado aos professores.....	71
---	----

INTRODUÇÃO

1. Problemática

Este trabalho de investigação pretende responder a uma necessidade, que se manifesta relativamente à prática docente no 1º Ciclo do Ensino Básico e que diz respeito à compreensão das representações que os professores deste nível de ensino têm sobre a interacção leitura-escrita e a sua importância para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e em expressão/produção escrita.

Por ser o nível de ensino em que se dá início ao ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, o 1º Ciclo do Ensino Básico tem um papel fundamental na formação de leitores e produtores de textos escritos, podendo influenciar, definitivamente, o seu interesse pela leitura e pela escrita e a sua motivação para estas. Por conseguinte, este ciclo de ensino permite criar alicerces que suportarão a construção de saberes nos ciclos seguintes, nestes dois domínios como em muitos outros.

Os Programas para o 1º Ciclo do Ensino Básico reconhecem *“a Língua Materna como elemento mediador que permite a nossa identificação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia.”* (Ministério da Educação, 2004: 135). A importância do domínio destas competências em Língua Materna está também salvaguardada nos mesmos Programas, quando se refere que *“a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa humana (...) limita o acesso ao conhecimento (...). Entende-se que o domínio da Língua Materna, como factor de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar.”* (Ministério da Educação, 2004: 135).

A opção de nos debruçarmos sobre as representações de professores está relacionada com a importância que estas assumem nas suas opções metodológicas e, por conseguinte, sobre o processo de ensino/aprendizagem. Optámos por inquirir docentes do 1º Ciclo pelo facto de estes, no ensino obrigatório, serem os primeiros a confrontar-se com o desafio de formar leitores e produtores de textos escritos capazes de enfrentarem situações de aprendizagem cada vez mais exigentes, que implicam o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e expressão escrita.

Por último, parece-nos importante usar o conhecimento decorrente da identificação e caracterização das representações dos professores por nós inquiridos sobre a interacção leitura-escrita e o papel por esta desempenhado numa abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa orientado para o desenvolvimento de competências em comunicação escrita nos seus alunos, com a finalidade de sugerir formas de contornar as dificuldades detectadas. É nosso propósito não só enriquecer o próprio processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa, como também contribuir para a melhoria da formação que lhes é proporcionada.

2. Questões de investigação

Com este estudo, pretende-se obter respostas para as seguintes questões de investigação:

- Que representações sobre a interacção leitura-escrita e sua operacionalização possuem professores do 1º Ciclo do Ensino Básico?
- Qual o impacto dessas representações no processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Básico?
- Que alterações será necessário introduzir
 - em termos de estratégias de ensino da língua portuguesa,
 - a nível da formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico,para promover uma melhor operacionalização da interacção leitura-escrita?

3. Objectivos

De acordo com as questões de investigação, definimos os seguintes objectivos para este estudo:

- Identificar e caracterizar as representações de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a interacção leitura-escrita e a sua operacionalização.
- Determinar o impacto dessas representações no processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Propor:

- estratégias para a operacionalização de uma didáctica da interacção leitura-escrita no âmbito do ensino/aprendizagem da língua portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Básico;
- linhas orientadoras da formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico que possam contribuir para a promoção de uma didáctica da interacção leitura-escrita.

4. Enquadramento teórico

Este estudo implicou a análise teórica dos seguintes conceitos: a) compreensão na leitura; b) expressão/produção escrita; c) interacção leitura-escrita; d) representações; e) papel das representações em educação e f) transversalidade da língua portuguesa.

Em relação ao conceito de compreensão na leitura, procurou-se explicitar a importância que é dada à leitura em contexto escolar, em particular no 1º Ciclo do Ensino Básico, onde acontece o primeiro contacto formal dos alunos com este domínio e com os processos subjacentes, que vão permitir ou dificultar o desenvolvimento de competências no seu âmbito. Para a definição deste conceito, apoiámo-nos em autores como Jocelyne Giasson (1993, 2004), Josette Jolibert (1989), Fernanda Leopoldina Viana e Maria Margarida Teixeira (2002) e Cristina Manuela Sá (2004, 2009).

Da mesma forma, a expressão/produção escrita é um domínio que é formalmente trabalhado pela primeira vez no 1º Ciclo do Ensino Básico e alvo de contínuo desenvolvimento ao longo deste ciclo de ensino e dos que se lhe seguem. Como tal, pareceu-nos essencial proceder à sua abordagem neste estudo, para melhor se perceber os processos que lhe estão subjacentes e que deverão ser tidos em conta no desenvolvimento de competências nos alunos. Para trabalhar este conceito e perceber como poderá ser desenvolvido este domínio a partir da interacção leitura-escrita, fundamentámo-nos em autores como Josette Jolibert (1988), Luísa Álvares Pereira (2000, 2001) e Luís Barbeiro (2003).

O conceito de interacção leitura-escrita é central neste estudo. É indispensável compreender a sua importância no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e a sua implicação no mesmo processo, no que concerne ao desenvolvimento

de competências em compreensão na leitura e produção/expressão escrita. Apoiámo-nos em textos reunidos por Yves Reuter (1994) relacionados com a interacção leitura-escrita e nos autores que já referidos em relação à compreensão na leitura e à produção/expressão escrita.

Neste estudo, foi também abordado o conceito de *representação social* e discutido o papel que estas representações desempenham no campo da Educação, com base em autores como Jean-Claude Abric (1994) e Pascal Moliner (1996). O ensino/aprendizagem, enquanto prática social, engloba um conjunto de acções socialmente estruturadas, em que cada interveniente participa com base as suas representações e, ao mesmo tempo, condiciona as representações de outros intervenientes.

Tivemos ainda como base a dissertação de mestrado de Isabel Menezes Correia (2003), intitulada *Contributo da compreensão na leitura para o desenvolvimento da competência de escrita*, preparada com a mesma orientadora científica. O nosso estudo permitiu-nos obter dados passíveis de serem comparados com os decorrentes do estudo realizado por esta autora, que se centrava na análise das representações relativas à interacção leitura-escrita de alunos e professores de Língua Portuguesa do 2º Ciclo do Ensino Básico (mais concretamente, do 5º Ano).

5. Metodologia

A nossa abordagem metodológica é de cariz qualitativo, já que, com um modelo de investigação qualitativo, o investigador *“está interessado em compreender a conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daquele que actua”* (Carmo e Ferreira, 1998: 177). Os mesmos autores (Carmo, Ferreira, 1998: 213) referem que a investigação descritiva *“implica estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação.”* e que *“os dados numa investigação descritiva são normalmente recolhidos mediante a administração de um questionário, a realização de entrevistas ou recorrendo à observação da situação real.”*

Neste estudo, a recolha de dados foi feita através do recurso ao inquérito por questionário. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998: 164), o questionário *“tem como*

função produzir ou registar as informações requeridas pelas hipóteses e prescritas pelos indicadores.” Para além de permitir uma recolha de dados de forma objectiva e estatística, permite, ainda, uma análise dos dados de pendor qualitativo pela forma como são elaboradas as questões.

Passámos o questionário por nós construído aos professores de duas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do distrito de Aveiro.

Tendo em conta os objectivos definidos para este estudo, os conceitos que lhe serviam de suporte e os dados recolhidos, procedemos a uma análise de conteúdo dos dados recolhidos.

Esta apresenta-se como *“uma técnica que permite fazer inferências, identificando objectiva e sistematicamente as características específicas da mensagem”* (Carmo e Ferreira, 1998: 251). Permite uma interpretação do significado atribuído aos dados recolhidos e não só uma quantificação dos mesmos. Leva o investigador a organizar e categorizar esses dados, com o objectivo de lhes atribuir um determinado significado.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – Interação leitura-escrita e promoção da transversalidade da língua portuguesa

1.1. Interação leitura-escrita

A interação leitura-escrita assenta na relação biunívoca entre estes dois domínios. Já em 1994, Yves Reuter formulava as seguintes questões: *“Comment le lire influence-t-il l’écriture? Comment l’écriture influence-t-il le lire?”* (Reuter, 1994: 9).

De facto, o desempenho em compreensão na leitura (que é condicionado pelos hábitos de leitura) influencia o desempenho em expressão/produção escrita, uma ideia que faz parte do senso comum. Mas também a prática da escrita pode influenciar o desempenho em compreensão na leitura.

A leitura e a escrita implicam processos cognitivos, culturais e psicológicos idênticos (Correia, 2003: 27) e mobilizam diversas competências comuns aos dois domínios. Por conseguinte, a sua aprendizagem é facilitada quando as competências associadas a cada um destes domínios são trabalhadas em simultâneo.

Numa perspectiva tradicional do ensino da leitura e da escrita, persistia a ideia de que o ler precede o escrever e favorece o seu desenvolvimento. Ou seja, partia-se do princípio de que, primeiramente, os alunos deveriam aprender a ler e só depois a escrever: *“a escola básica trabalhava mais a leitura do que a escrita, até porque se pensava que, à escrita, se chegava pela leitura”* (Pereira e Azevedo, 2005: 13). Por outro lado, também se pensava que, quanto mais os alunos lessem, melhor escreveriam.

Ancorado nesta concepção tradicional e na sequência desta ideia de que a escrita deriva da aprendizagem da leitura, encontramos o conceito de *imitação textual*, associado a duas situações. Por um lado, apoiava a ideia de que o aluno que lia muito e bons textos ia “absorvendo” as técnicas da boa escrita e, assim, acabaria por ser capaz de as aplicar nas suas próprias práticas. Por outro lado, também estava subjacente a actividades que, normalmente, começavam com a leitura de um texto a partir do qual os alunos deviam fazer um exercício de produção escrita. Por “bom texto” entendia-se um texto literário.

Deste tipo de actividades, que ilustra o que os docentes acreditam representar a interacção leitura-escrita, derivavam duas situações constrangedoras para o desenvolvimento das competências em expressão/produção escrita: por um lado, os alunos podiam sentir que não eram capazes de imitar um texto literário e, por outro lado, apenas tinham a percepção do texto escrito como um produto acabado, não tomando consciência dos processos de construção e estruturação desse mesmo produto.

Não podemos deixar de concordar que ler ajuda a escrever. Segundo Luísa Álvares Pereira e Flora Azevedo (2005: 13) *“a leitura de textos bem construídos e a reflexão sobre a sua composição são, naturalmente, processos que”* promovem a escrita e *“permitem compreender o modo de produção do texto a ler”*.

De acordo com uma perspectiva construtivista, a leitura influencia a escrita, na medida em que, quando planeado e operacionalizado de forma sistemática, o estudo de um determinado tipo de texto permite ao aluno apreender os mecanismos subjacentes à sua construção e o modo como estes funcionam e fazer uso deles nas suas próprias práticas de escrita.

Para este trabalho, torna-se fundamental que os docentes levem a cabo uma escolha criteriosa e variada de diferentes tipos de texto a estudar, pois as *“diferentes finalidades dos escritos implicam pensar a linguagem dos textos a produzir em função da sua intencionalidade”* (Pereira e Azevedo, 2005: 8).

Reuter (1996) categorizou a interacção leitura-escrita de acordo com o momento em que as leituras acontecem em relação à escrita: (i) ler antes de escrever, (ii) ler durante a escrita e (iii) ler depois da escrita.

Em relação ao primeiro momento (ler antes de escrever), Luísa Álvares Pereira (2004: 51) refere que *“o que parece acertado pensar é que só através de uma boa compreensão do funcionamento dos textos e das regras às quais estes obedecem, os alunos podem obter uma verdadeira formação para a esrileitura.”* Na mesma linha de pensamento, Cristina Manuela Sá e Isabel Menezes (2004: 63) afirmam que *“no trabalho de articulação da leitura e da escrita, o género e/ou tipo do texto assumem um papel importante.”* Isto é, quando é pedido que os alunos escrevam de acordo com um determinado tipo de texto, este já deve ter sido previamente *“objecto de ensino, através*

de um trabalho de leitura e compreensão de textos similares” (Menezes e Sá, 2004: 63). As mesmas autoras referem que as práticas de escrita devem estar directamente relacionadas com as práticas de leitura, se o objectivo é operacionalizar a interação leitura-escrita.

Ainda de acordo com a categorização de Yves Reuter acima referida, as práticas de escrita, tanto escolares como quotidianas, devem incluir duas actividades que têm por base a interação leitura-escrita: a revisão e a reescrita do texto. A revisão de um texto escrito implica a sua releitura, para identificação e caracterização das suas falhas e apresentação de sugestões de reformulação. A reescrita implica a reelaboração do mesmo, introduzindo as alterações propostas, o que deverá conduzir à sua melhoria.

Segundo Luísa Álvares Pereira e Flora Azevedo (2005: 12), *“só um trabalho sistemático sobre a reformulação das produções textuais (revisão/reescrita) pode ser transformador dos modos de agir e de pensar dos alunos relativamente aos textos”*.

Estas fases da produção escrita conduzem à ideia fundamental de que escrever um texto não é uma actividade impossível, resultado de um único esforço, mas sim um processo em constante evolução, sujeito a modificações que atingem as suas diferentes etapas. Para além disso, pressupõem a ideia de que as práticas de escrita também podem decorrer de um trabalho a várias mãos, logo colaborativo.

Em relação à influência da escrita sobre a leitura, pensamos ser importante que se compreenda a leitura *“como um processo complexo, que depende não só do ensino eficiente da decifração, mas também do ensino explícito de estratégias”* (Martins e Sá, 2009: 3). A leitura e a compreensão escrita compreendem aspectos linguísticos e cognitivos, relacionando o leitor e as suas vivências (Sá, 2004: 15). Ora, ao desenvolver as competências de escrita, os alunos estão a desenvolver e a mobilizar as competências de compreensão na leitura, na medida em que, como referimos acima, o processo de construção de um texto implica a sua revisão. Este processo está, por sua vez, intimamente relacionado com a compreensão na leitura dos textos produzidos para sua reescrita. Reuter afirma que *“Par le développement de l’écriture (et des écrits), la lecture se trouve modifiée de façon substantielle”* (1994 : 9) e ainda que *“la lecture est convoquée*

dans l'écriture et l'influence de diverses façons" (1994: 10) e que *"il faut s'imprégner pour produire en manifestant néanmoins sa spécificité."* (1994: 11).

Se atendermos ao facto de que, quer a compreensão do que se lê, quer a capacidade de produzir textos escritos são competências fundamentais e fulcrais para o sucesso académico, profissional e social dos alunos, então não restarão dúvidas sobre a importância da operacionalização da interacção leitura-escrita em contexto escolar, na medida em que esta promove o desenvolvimento de competências nestes dois domínios por parte dos alunos.

Na realidade, segundo Luísa Álvares Pereira (2004: 58), *"algumas investigações têm demonstrado que tanto professores como alunos julgam que ler ajuda a escrever, mas o contrário não é verdadeiro"*. A mesma autora interroga-se sobre se *"não será chegada a hora de pormos em causa as fórmulas mais comuns de estabelecer, na escola, conexões entre a leitura e a escrita?"* (Pereira, 2004: 58).

1.2. Transversalidade da língua portuguesa

Quando se fala em transversalidade da língua portuguesa, há dois aspectos a ter em conta, em termos do seu ensino/aprendizagem: (i) a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa é fundamental para o desenvolvimento de competências essenciais em contexto escolar (já que o Português é o veículo de transmissão de conhecimentos e instrumento de aprendizagem em todas as áreas curriculares, disciplinares ou não disciplinares) e extra-escolar (visto que estas favorecem a formação pessoal e social dos alunos); (ii) as outras áreas curriculares, disciplinares ou não disciplinares, têm, igualmente, um papel muito importante no desenvolvimento de competências essenciais para o domínio da língua portuguesa, dado o uso que fazem da comunicação oral e escrita.

Os textos reguladores do sistema educativo português, com particular destaque para o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001), têm promovido o debate e a acção em torno desta forma de perspectivar o ensino/aprendizagem da língua portuguesa, nos vários níveis de ensino. De facto, o sistema de ensino tem de se aproximar das necessidades da sociedade actual,

contribuindo para a construção da identidade dos alunos e favorecendo a sua inserção social. Este sistema tem sido alvo de várias reformas desde o final do século passado e o início deste, que visam *“contribuir para a formação de cidadãos adaptados às condições de vida no mundo actual, em constante e rápida mutação”* (Sá, 2006a: 29). Além disso, pretende-se que todas as crianças e jovens que frequentam a escola tenham *“idênticas oportunidades de desenvolverem as suas capacidades.”* (Sim-Sim et al., 1997: 33).

As competências associadas à comunicação oral e escrita ocupam um lugar destaque neste contexto.

A área curricular disciplinar de Língua Portuguesa é a que mais contribui para o desenvolvimento de competências nestes dois domínios, que são fundamentais para o sucesso educativo dos alunos, na medida em que *“o sucesso escolar deve muito à proficiência em língua portuguesa”* (Neves e Sá, 2005: 22). É de destacar o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, *“um dos objectivos principais da escolarização”* e *“fundamental para a integração social dos alunos”* (Bizarro e Sá, 2011).

Há, no entanto, condicionamentos à operacionalização da transversalidade da língua portuguesa, verificados em estudos empíricos (Neves e Sá: 2005; Capucho: 2009). Esses condicionamentos decorrem: (i) do desconhecimento, por parte dos docentes, das diversas vantagens e formas de operacionalização das competências transversais através do ensino/aprendizagem da língua portuguesa; (ii) da falta de uma formação que permita aos docentes fazerem uma leitura crítica dos textos reguladores que, cada vez mais, referem a transversalidade da língua portuguesa como fundamental; (iii) de falhas na promoção do diálogo e da reflexão sobre a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa; (iiii) da escassez de trabalho colaborativo; (iv) por fim, do facto de muitos docentes de outras áreas curriculares, disciplinares ou não disciplinares, considerarem não ser sua responsabilidade trabalhar a transversalidade da língua portuguesa.

Uma forma de ultrapassar algumas destas barreiras e contribuir efectivamente para uma abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, no âmbito da Gestão Flexível do Currículo, passa por os docentes utilizarem o Projecto

Curricular de Turma como um instrumento de trabalho que lhes permita “*determinar as competências cujo desenvolvimento irão privilegiar, seleccionar conteúdos a elas associados e determinar as actividades a implementar nas diferentes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares*” (Bartolomeu e Sá, 2008: 19). A operacionalização do Projecto Curricular de Turma prevê o trabalho colaborativo entre docentes, que proporciona uma reflexão sobre as práticas pedagógicas.

No caso do 1º Ciclo do Ensino Básico, as possibilidades de implementar uma abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa são aparentemente maiores, porque continua a imperar o regime de monodocência. No entanto, como foi demonstrado num estudo recente (Capucho, 2009), tal não acontece em muitos casos, em grande parte devido à falta de trabalho colaborativo entre os docentes, mesmo que estejam a desenvolver a sua actividade profissional na mesma escola.

CAPÍTULO 2 – Importância das representações sociais na investigação em Educação

2.1. Conceito de representação

O conceito de *representação* está associado a processos psicológicos, que nos permitem identificar e resolver os problemas com que nos confrontamos no dia-a-dia. Segundo Jodelet (1997: 47), *“Elles nous guident dans la façon de nommer et définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours.”*

Na opinião desta mesma autora, uma representação corresponde a um acto intelectual, segundo o qual um sujeito se relaciona com um objecto, seja ele uma pessoa, uma coisa, um acontecimento, uma ideia ou teoria. Constroem-se diariamente, de acordo com as experiências pessoais e colectivas de cada indivíduo. De uma forma mais pessoal, as representações podem ser influenciadas pelos sentimentos e emoções de cada um.

Por outro lado, as representações influenciam a nossa maneira de agir, já que funcionam como um filtro, ajudando a estruturar o sentido que damos às coisas. Neste sentido, podem contribuir para bloquear em relação ao que é novo ou em relação a determinados problemas, limitando a actuação e a compreensão de cada indivíduo.

2.2. Seu papel na investigação em Educação

A importância de estudar e compreender as representações em Educação, está relacionada com o facto destas influenciarem e fundamentarem a acção dos diversos intervenientes no processo educativo (sejam eles professores, alunos, supervisores, responsáveis educativos).

Dado o importante papel que cabe aos professores neste contexto, parece ser relevante estudar as suas representações sobre variados aspectos do processo de ensino/aprendizagem. Segundo Correia (2003: 42), referindo-se a Ponte, *“o interesse pelo estudo das representações dos professores (...) baseia-se no pressuposto de que nelas existe um substrato conceptual que exerce uma influência determinante no pensamento e na acção.”*

De facto, as representações dos professores influenciam inevitavelmente as suas práticas docentes (a nível da concepção, implementação e avaliação das mesmas), que,

interactivamente, vão também levar à construção de novas representações. Para além disso, condicionam, igualmente, as aprendizagens dos alunos e as representações que estes constroem com base na sua participação no processo de ensino/aprendizagem.

Segundo Isabel Menezes e Cristina Manuela Sá (2004: 64), as representações dos docentes *“vão influenciar as práticas, na medida em que apontam caminhos, fundamentam decisões.”*

O estudo desenvolvido por Isabel Menezes Correia (2003) e orientado por Cristina Manuela Sá, que estabeleceu relações entre pensamento dos docentes inquiridos e as suas práticas de operacionalização da interacção leitura-escrita, foi o ponto de partida para este mesmo estudo que aqui apresentamos. Pelo facto de o seu projecto se centrar no 2º Ciclo do Ensino Básico, pareceu-nos interessante levar a cabo um estudo semelhante, no 1º Ciclo do Ensino Básico.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3 – Metodologia de investigação

3.1. Caracterização do estudo

Um dos objectivos do nosso estudo consistia em identificar e caracterizar as representações de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a interacção leitura-escrita e a sua operacionalização no âmbito do ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

Daí resultaram dados que nos permitiram determinar o impacte dessas representações no processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Finalmente, foi-nos possível apresentar sugestões relativas a estratégias para a operacionalização de uma didáctica da interacção leitura-escrita no âmbito do ensino/aprendizagem da língua portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Básico e a linhas orientadoras da formação de professores deste nível de ensino neste domínio.

Pretendíamos, igualmente, obter resposta para as seguintes questões de investigação:

- Que representações sobre a interacção leitura-escrita e sua operacionalização possuem professores do 1º Ciclo do Ensino Básico?
 - Qual o impacte dessas representações no processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Básico?
 - Que alterações será necessário introduzir:
 - a nível da formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico,
 - em termos de estratégias de ensino da língua portuguesa,
- para promover uma melhor operacionalização da interacção leitura-escrita?

Tendo em conta os objectivos e questões de investigação formulados para o nosso estudo, optámos por uma abordagem metodológica de cariz qualitativo. Segundo Reichardt e Cook, citados por Carmo e Ferreira (1998: 177), com um modelo de investigação qualitativo, o investigador *“está interessado em compreender a conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daquele que actua”*.

Os mesmos autores (Carmo e Ferreira, 1998: 213) referem que a investigação qualitativa *“implica estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação.”* e que *“os dados numa investigação descritiva são normalmente recolhidos mediante a administração de um questionário, a realização de entrevistas ou recorrendo à observação da situação real.”*

3.2. Recolha de dados

No nosso estudo, a recolha de dados foi feita através do recurso a uma metodologia de inquérito por questionário.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998: 164), o questionário *“tem como função produzir ou registar as informações requeridas pelas hipóteses e prescritas pelos indicadores.”*

Para além de permitir uma recolha de dados feita de forma objectiva e estatística, pressupõe uma análise dos dados de pendor qualitativo, pela forma como são elaboradas as questões.

O questionário por nós elaborado (cf. Anexo) estava dividido em quatro partes.

A primeira parte, intitulada *Dados pessoais*, incluía perguntas destinadas a recolher informação para fazer uma caracterização pessoal e profissional dos docentes inquiridos.

Na segunda parte – *Importância da leitura e da escrita* –, incluímos uma única pergunta (Questão 6), através da qual reuniríamos informação relativa à importância que os professores inquiridos atribuíam à leitura e à escrita, em termos globais, e ainda à interacção leitura-escrita.

A terceira parte – *Leitura e escrita na área de Língua Portuguesa* – compreendia questões que permitiriam reunir informação relativa às representações destes docentes sobre o lugar ocupado pela leitura e pela escrita no ensino/aprendizagem da língua portuguesa e a forma como as trabalhavam na área curricular disciplinar do mesmo nome, implicando já uma referência à interacção leitura-escrita.

A quarta e última parte, intitulada *Interacção leitura-escrita*, permitiu a recolha de dados relativos às suas representações sobre formas de a operacionalizar no âmbito da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa.

A primeira versão do questionário foi testada e, depois de alguns ajustamentos, deu origem à versão final.

Esta foi aplicada aos professores das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico de Santa Maria da Feira. Esta cidade foi seleccionada, tendo em conta a proximidade geográfica, já que é o local de residência da investigadora. O estudo levado a cabo teve como universo o 1º Ciclo do Ensino Básico por a investigadora leccionar neste nível de ensino.

Para além disso, como já foi referido, pretendia-se alargar a este primeiro ciclo da educação obrigatória em Portugal um estudo anterior, relativo ao 2º Ciclo do Ensino Básico, que deu origem à dissertação de mestrado intitulada *“Contributo da compreensão na leitura para o desenvolvimento da competência escrita: representações de professores e alunos do 5º ano”* (Correia, 2003).

3.3. Análise dos dados recolhidos

Tendo em conta as questões e os objectivos de investigação definidos para este estudo e os conceitos que lhes serviam de suporte, procedemos ao tratamento estatístico descritivo dos dados recolhidos e a uma análise de conteúdo.

Segundo Carmo e Ferreira (1998: 251), a análise de conteúdo *“permite fazer inferências, identificando objectiva e sistematicamente as características específicas da mensagem”*. Conduz a uma interpretação do significado atribuído aos dados recolhidos e não só a uma quantificação dos mesmos. Leva o investigador a organizar e categorizar esses dados, com o objectivo de lhes atribuir um determinado significado.

Desta forma, a informação recolhida a partir das respostas dadas pelos professores inquiridos ao nosso questionário foi organizada em categorias de análise. Estas são *“rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado”* (Carmo e Ferreira, 1998: 255).

Para Bardin (1977), quando se procede à análise de conteúdo, há três fases a ter em conta: a pré-análise, em que o investigador se organiza de acordo com os documentos

disponíveis, formula objectivos e elabora indicadores; a exploração do material, a fase em que se definem unidades de análise que serão aplicadas aos dados recolhidos; e, por fim, uma terceira fase – de descrição, inferência e interpretação –, em que o investigador descreve os dados recolhidos e os interpreta, fazendo as inferências devidas de acordo com o estudo se propõe realizar.

Ainda segundo Bardin (1977: 101), *“Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos”, para permitirem “estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise”.*

Neste estudo, recorreremos a quadros para apresentar a análise dos dados recolhidos.

Para as perguntas fechadas, organizámos os dados recolhidos e analisados de acordo com as opções de resposta propostas no questionário.

No que diz respeito às questões abertas, foram definidas categorias *a posteriori*, isto é, depois de uma primeira leitura das respostas obtidas. Segundo Carmo e Ferreira (1998), as categorias são fundamentais para a análise de conteúdo e devem ser exaustivas, exclusivas, objectivas e pertinentes.

CAPÍTULO 4 – Análise e interpretação dos dados relativos às representações dos professores

4.1. Introdução

O questionário, destinado a recolher dados que permitissem identificar e caracterizar as representações de professores, foi aplicado, no final do ano lectivo de 2007/2008, em duas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, onde havia 14 professores que leccionavam ou já tinham leccionado o 4º Ano de Escolaridade.

De seguida, iremos analisar os dados recolhidos a partir dos oito questionários efectivamente recolhidos.

4.2. Caracterização dos professores inquiridos

A partir das respostas dadas às perguntas incluídas na primeira parte do questionário, foi possível caracterizar os professores inquiridos em função de um certo número de factores.

Assim, no Quadro 1, encontram-se dados relativos à distribuição dos professores inquiridos em função do sexo, o que nos permite constatar que a maioria era do sexo feminino.

Sexo	Nº de ocorrências	%
Feminino	7	87,5%
Masculino	1	12,5%
Total	8	100%

Quadro 1 – Distribuição dos professores inquiridos em função do sexo

No Quadro 2, figuram dados relativos à distribuição dos inquiridos em função da idade, verificando-se uma predominância de docentes com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos.

Idade	Nº de ocorrências	%
21-30 anos	0	0%
31-40 anos	6	75%
41-50 anos	0	0%
51-60 anos	2	25%
Total	8	100%

Quadro 2 – Distribuição dos professores inquiridos em função da idade

No Quadro 3, podemos observar a distribuição dos docentes no que diz respeito ao tempo de serviço.

Anos de serviço	Nº de ocorrências	%
0-10 anos	5	62,5%
11-20 anos	1	12,5%
21-30 anos	0	0%
31-40 anos	2	25%
Total	8	100%

Quadro 3 – Distribuição dos professores inquiridos em função do tempo de serviço

Constata-se que há uma predominância de docentes que têm menos de 10 anos de serviço. Estando a maioria dos professores inquiridos entre 31 e 40 anos, parece haver algum desfasamento entre a faixa etária a que pertencem e o seu tempo de serviço.

No Quadro 4, encontram-se dados relativos à distribuição dos docentes em função da situação profissional.

Situação profissional	Nº de ocorrências	%
Professor Titular	1	12,5%
Professor do Quadro de Escola	1	12,5%
Professor do Quadro de Zona Pedagógica	4	50%
Professor Contratado	2	25%
Total	8	100%

Quadro 4 – Distribuição dos professores inquiridos em função da situação profissional

Podemos ver que metade dos docentes inquiridos era Professor do Quadro de Zona Pedagógica. Os restantes inquiridos dividiam-se pelas outras categorias profissionais consideradas, verificando-se uma maior incidência na de Professor Contratado (25%).

No Quadro 5, figuram dados relativos à distribuição dos docentes inquiridos em função das habilitações académicas.

Habilitações académicas	Nº de ocorrências	%
Ensino Secundário	1	11,1 %
Bacharelato	1	11,1%
Licenciatura	6	66,7%
Pós-graduação	1	11,1%
Total	9	100%

Quadro 5 – Distribuição dos professores inquiridos em função das habilitações académicas

Constata-se que a maioria dos inquiridos eram licenciados. É de referir que o docente titular de pós-graduação também foi contabilizado no número de licenciados, pelo que o total de ocorrências corresponde a 9, apesar de só haver 8 respondentes.

Um dos docentes inquiridos referiu o “Curso Comercial” como habilitações literárias, o que pode corresponder ao 12º Ano, se concluído até 1979/80, ou ao 11º Ano, se concluído em 1980/81.

No Quadro 6, figura informação relativa às instituições em que foram obtidas as habilitações académicas.

Instituição onde obteve as habilitações académicas	Nº de ocorrências	%
Escola Industrial e Comercial de Espinho	1	11,1%
Instituto Piaget	3	33,3%
Escola Superior de Educação de Bragança	1	11,1%
Escola Superior de Educação de Coimbra	1	11,1%
Escola Superior de Educação do Porto	1	11,1%
Universidade de Aveiro	1	11,1%
Universidade de Lisboa	1	11,1%
Total	9	100%

Quadro 6 – Distribuição dos professores inquiridos em função das instituições onde obtiveram as suas habilitações académicas

Este quadro permite-nos concluir que os nossos inquiridos eram muito heterogéneos, em termos de instituições em que tinham feito a sua formação. O Instituto Piaget era a instituição onde se tinham formado mais docentes inquiridos.

Tal como aconteceu com a questão anterior, verifica-se que a totalidade das respostas é superior à amostra, pois há um docente que obteve o grau de licenciatura no Instituto Piaget e, posteriormente, frequentou uma pós-graduação na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Não foi possível reunir dados relativos às habilitações profissionais destes docentes e às instituições onde as tinham obtido. Quatro inquiridos não responderam e as respostas dos restantes quatro foram anuladas por não corresponderem ao que era pedido.

Pode-se concluir que os docentes inquiridos eram maioritariamente: i) do sexo feminino; ii) de idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos; iii) licenciados por instituições de Ensino Superior, politécnico ou universitário, com menos de 10 anos de serviço e v) Professores do Quadro de Zona Pedagógica.

4.3. Análise e interpretação das respostas dadas pelos professores

4.3.1. Representações dos professores sobre a importância da leitura, da escrita e da interacção leitura-escrita

De seguida, vamos analisar as respostas dadas à segunda parte do nosso questionário, que incluía uma só pergunta (Questão 6), através da qual pretendíamos identificar e caracterizar as representações dos professores inquiridos sobre a importância da leitura e da escrita e ainda da interacção leitura-escrita.

Foram apresentadas doze afirmações relativamente às quais os docentes inquiridos deviam manifestar a sua opinião, recorrendo a uma escala de três graus: *Concordo*, *Discordo* e *Nem concordo, nem discordo*. Tinham ainda a possibilidade de complementar as suas respostas através de observações, a inserir na última coluna do quadro.

A informação relativa a esta parte da análise figura no Quadro 7.

Afirmações	Concordo		Discordo		Nem concordo nem discordo		Não Respondeu		Total	Observações
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
6.1. Os alunos que lêem muito escrevem melhor.	6	75%	0	0%	1	12,5%	1	12,5%	8	
6.2. O escrever influencia o ler.	3	37,5%	2	25%	2	12,5%	1	12,5%	8	
6.3. Escrever é um “acto de inspiração”.	5	62,5%	0	0%	2	12,5%	1	12,5%	8	
6.4. Os alunos lêem cada vez menos.	5	62,5%	2	25%	0	12,5%	1	12,5%	8	
6.5. O contacto com diferentes tipos de texto permite a apropriação de vários modelos de escrita.	7	87,5%	0	0%	0	12,5%	1	12,5%	8	
6.6. O prazer da leitura prolonga-se no prazer da escrita e complementam-se.	5	62,5%	2	25%	0	12,5%	1	12,5%	8	
6.7. A leitura e a escrita não são bem vistas pela generalidade dos alunos.	3	37,5%	3	37,5%	1	12,5%	1	12,5%	8	"Os alunos do 1º ciclo, geralmente, apreciam a leitura e a escrita"
6.8. Cada leitor é um escritor.	1	12,5%	3	37,5%	3	12,5%	1	12,5%	8	
6.9. As deficiências na produção escrita são uma das causas do insucesso escolar.	7	87,5%	0	0%	0	12,5%	1	12,5%	8	
6.10. Aprende-se a escrever, escrevendo.	7	87,5%	0	0%	0	12,5%	1	12,5%	8	
6.11. As práticas de leitura e de escrita na nossa escola não ajudam ao desenvolvimento linguístico dos alunos.	0	0%	7	87,5%	0	12,5%	1	12,5%	8	
6.12. Aprende-se a escrever, lendo.	6	75%	0	0%	1	12,5%	1	12,5%	8	

Quadro 7 – Representações dos professores inquiridos sobre a importância da leitura, da escrita e da interacção leitura-escrita

A leitura do Quadro 7 permite-nos fazer algumas constatações importantes.

É de salientar que, para todas as perguntas, há sempre um professor que tem como opinião *“Não concordo, nem discordo”*.

4.3.1.1. Relativas à leitura

No quadro acima apresentado, apenas a afirmação 6.4. (*Os alunos lêem cada vez menos.*) dizia respeito exclusivamente à leitura. A forma como esta foi valorizada pelos professores inquiridos permite-nos identificar e caracterizar representações suas sobre a leitura, importantes no contexto a que este estudo se refere.

A partir do quadro, verifica-se que a maioria dos inquiridos (62,5%) concordou com esta afirmação pessimista.

Tendo em conta o facto de que muitos dos meios de comunicação que as crianças utilizam actualmente passam pela leitura e pela escrita (como é o caso das redes sociais), torna-se importante reflectir sobre o que os professores vêem como leitura. Geralmente, estes consideram que os alunos lêem, quando essa actividade incide sobre textos literários e o suporte é o livro. Por conseguinte, há textos que os alunos lêem e que são ignorados pela escola, quer por não serem textos literários, quer por figurarem em suportes que se distinguem do livro: por exemplo, textos que surgem em jornais, revistas e na internet e mensagens recebidas por correio electrónico ou telemóvel.

Por outro lado, os professores tendem a basear as suas representações sobre o que os alunos lêem nas leituras que os vêem fazer na escola. Mas os alunos também podem ler em suas casas ou noutros locais externos à escola. E fazem-no muitas vezes, porque essa leitura incide sobre textos que são censurados pela escola.

Um outro aspecto importante a salientar é a motivação – ou falta dela – para as leituras sugeridas pela escola. Apesar de haver cada vez mais cuidado na escolha das leituras propostas pela escola – quer no que se refere aos textos, quer no que diz respeito às obras de leitura integral (quando estas são previstas pelos programas propostos para o nível de ensino em questão) –, nem sempre estas vão ao encontro dos interesses e expectativas dos alunos. A este esforço de adequação aos interesses das crianças deve-se

associar uma maior atenção ao que estas lêem efectivamente, o que implica um melhor conhecimento e uma maior aceitação das suas leituras extra-escolares.

Por outro lado, há que reconhecer que a motivação não surge automaticamente, precisa de ser suscitada. Logo, não basta os professores apresentarem os livros aos alunos e incitarem-nos a lê-los. É necessário recorrer a estratégias didácticas centradas na motivação para a leitura e, em função destas, realizar actividades com os alunos que, efectivamente, despertem a sua curiosidade e chamem a sua atenção para os livros e outras leituras.

Torna-se, portanto, premente uma reformulação do ensino da leitura, em que as competências desenvolvidas vão ao encontro das necessidades da sociedade actual. Sá (2009) refere que é aos docentes do 1º Ciclo que cabe a tarefa de iniciar formalmente e de aprofundar o ensino da leitura.

Alerta para o facto de que a leitura compreende aspectos linguísticos mas também aspectos cognitivos, logo *“o processo de leitura relaciona entre si o leitor, o texto e o contexto”* (Sá, 2004: 15).

Considera a existência de estratégias centradas na motivação para a leitura (Sá, 2009), tais como: criar materiais para a leitura (realizando actividades que levam os alunos a produzir textos escritos e a divulgá-los), rodear os alunos de um universo de leitura (que compreende, por exemplo, a leitura em voz alta – feita pelo professor, por um ou mais alunos ou por elementos externos à sala de aula –, utilizar meios multimédia para transmitir a leitura – CDs e DVDs –, disponibilizar livros aos alunos em contexto sala de aula – através da criação do “cantinho da leitura” ou da “biblioteca de turma”), promover a partilha de experiências de leitura (por exemplo, leitura em voz alta para os outros, discussão do sentido de palavras ou de partes de um texto, apresentar um texto que se leu, cruzar a leitura com outras actividades de estudo da língua – como a escrita – ou de recurso a outras linguagens – por exemplo, a dramatização).

Considera, igualmente, que cabe ao professor implementar estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura (Sá, 2009), orientadas para: a apreensão das ideias veiculadas pelo texto, através de actividades centradas nos elementos do texto (palavras, frases, parágrafos); a identificação das ideias

principais do texto, realizando actividades orientadas para a identificação do tema e das ideias principais e secundárias do mesmo; a identificação da estrutura característica de um determinado tipo de texto identificando as categorias que dela fazem parte e as marcas que as anunciam.

Por fim, é de referir que nem sempre ler muito significa ler bem e compreender o que se lê. Logo, ler muito não implica necessariamente um desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

4.3.1.2. Relativas à escrita

No Quadro 7, figuram três afirmações centradas apenas na escrita.

A maioria dos inquiridos (62,5%) concordou com a afirmação 6.3. (*Escrever é um “acto de inspiração”*).

Uma apreciação desta natureza diz-nos muito sobre a forma como os professores inquiridos vêem a escrita, sentindo-a como algo de transcendental, a que Emília Amor chama de *“teoria do dom”* (Amor, 2001: 165). Esta concepção relaciona-se com uma visão tradicional, para a qual a única verdadeira escrita era a de natureza literária, modelo para todas as outras formas de escrita. Este modo de encarar a escrita vai, ainda, ao encontro da ideia de que a única leitura válida é a que incide sobre textos literários, sobretudo quando apresentados em livros.

Por outro lado, também nos deixa perceber quão difícil será ensinar essa escrita (se não impossível). Barbeiro (2003: 13) refere que a maior ou menor distância entre o que os alunos escrevem e os modelos que lhes são fornecidos, *“geralmente textos de cariz literário”*, condiciona o seu sucesso em expressão/produção escrita. Os alunos que melhor conseguem imitar os textos lidos e estudados em contexto escolar, maioritariamente literários, mobilizando as suas capacidades de reprodução/imitação, são, geralmente, os que têm mais sucesso na avaliação.

Adoptando uma perspectiva mais actualizada, Emília Amor (2001: 164) considera que: *“Aprender a escrita significa adquirir e desenvolver a capacidade, ou melhor, o conjunto de aptidões para transformar a simultaneidade/globalidade/linearidade da comunicação oral, reconstruindo-a(s) num outro espaço/tempo com dimensões, espessura*

e lógica próprias, o texto.” Afirma ainda (Amor, 2001: 164) que a escrita reflecte “*um modo de saber e de actuar*” e não depende apenas de um acto de inspiração.

Muitas vezes, afirma-se que ler e pensar condicionam a escrita. De facto, são actividades que estão relacionadas entre si.

Mas um aluno não escreve só porque lê ou porque pensa: “*A este entendimento subjaz uma ideia de que os alunos já possuem uma capacidade de escrita, só se ‘esqueceram’ de, previamente, a evocar.*” (Pereira e Azevedo, 2005: 9). Segundo as mesmas autoras (Pereira e Azevedo, 2005: 9), aprender a escrever é um processo complexo de construção de sentidos e de conhecimentos, exige tempo e esforço e “*implica criar condições para que o que se aprende em determinada situação seja canalizado para outra situação de escrita.*”

Actualmente, a escrita é vista como um processo dinâmico, algo que se vai construindo, e não como um produto acabado e completamente estático e inalterável, de acordo com a perspectiva tradicional, ainda predominante no sistema de ensino português.

A análise das respostas à questão 6.10 (*Aprende-se a escrever escrevendo*), levou-nos a concluir que a grande maioria dos nossos inquiridos (87,5%) concorda com o conteúdo dessa afirmação. Tal constatação permite-nos considerar que, implicitamente, valorizam um ensino tradicional da escrita que assentava no mero exercício, vagamente guiado pelo professor e muito dependente da capacidade de imitar os textos lidos e estudados na aula, quase sempre de índole literária, o que já foi referido.

É de realçar que, de acordo com esta concepção de ensino/aprendizagem da escrita, o professor é um mero receptor dos textos escritos produzidos pelos alunos, que deverá classificar, não havendo lugar para um ensino orientado, em que o aluno é motivado a rever o seu trabalho antes de o entregar e a reescrevê-lo depois da sua análise crítica, feita numa perspectiva formativa, quer pelo professor, quer pelos outros alunos, quer ainda por elementos externos à sala de aula.

Por outro lado, a afirmação “*Aprende-se a escrever, escrevendo*” pode conter em si uma perspectiva “*construtivista*”, mais inovadora e mais actual, segundo a qual o trabalho de escrita ajuda a aprender a escrever, quando é planificado e feito de um modo

sistemático. Assim, ensinar a escrever é ensinar a planificar, a rever e a reescrever para melhorar o texto produzido.

Finalmente, 87,5% dos nossos inquiridos consideram que as deficiências na produção escrita são uma das causas do insucesso escolar, concordando com o conteúdo da afirmação 6.9.

A partir desta observação podemos constatar a importância atribuída à escrita na avaliação escolar. Na realidade, este domínio tem um papel preponderante, quase único, no que toca a avaliação dos alunos, condicionando fortemente o seu sucesso ou insucesso escolar, o que não deixa de ser curioso, se pensarmos que, na realidade, nas aulas, se trabalha sobretudo a leitura.

4.3.1.3. Relativas à interacção leitura-escrita

No que diz respeito à leitura e à escrita, consideradas conjuntamente, 37,5% dos nossos inquiridos concordam com a afirmação 6.7. (*A leitura e a escrita não são bem vistas pela generalidade dos alunos*), mas o mesmo número de inquiridos discorda desta afirmação. Daqui pode-se depreender que os docentes inquiridos se encontram divididos em relação ao que pensam os seus alunos sobre a leitura e a escrita. Há mesmo um inquirido que escreveu acerca desta afirmação que: *“Os alunos do 1º ciclo, geralmente, apreciam a leitura e a escrita.”*

Esta dispersão nas respostas pode estar relacionada com o facto de os docentes, geralmente, considerarem que a “verdadeira leitura” se reduz à leitura de livros (incluindo o manual escolar). Ora, cabe à escola diversificar estratégias e introduzir outros recursos para motivar os alunos para a leitura. Na realidade, no seu dia-a-dia, os alunos lêem fora da aula de Língua Portuguesa, na própria escola ou em casa ou ainda em espaços dedicados à leitura (caso das Bibliotecas Municipais) e não contemplam apenas textos narrativos. Não esqueçamos que, pelo menos para uma parte dos alunos, a leitura aparece associada à ideia de passatempo, de prazer (Menezes e Sá, 2004: 67).

Podemos afirmar que os professores inquiridos acreditam que, para escrever bem, basta ler e escrever muito, já que 75% deles concordaram com a afirmação 6.1. (*Os alunos que lêem muito escrevem melhor*) e ainda com a afirmação 6.8 (*Cada leitor é um*

escritor) e a afirmação 6.12. (*Aprende-se a escrever lendo*) e 87,5% com a afirmação 6.5. (*O contacto com diferentes tipos de texto permite a apropriação de vários modelos de escrita.*)

Luísa Álvares Pereira (2004: 52, citando Sylvie Plane) refere que “*os textos a ler podem servir de referência para aprendizagens de escrita de diferentes maneiras*” e que, no entanto, não se deve depreender que “*pelo facto de o aluno ler, automaticamente vai escrever*” (Pereira, 2004: 52).

Os textos lidos podem funcionar como modelos para o trabalho de expressão/produção escrita dos alunos, mas só se tornam em textos de referência e autênticos instrumentos de escrita se se proceder à análise da sua organização e composição e se se trabalhar com base num *corpus textual* alargado (Pereira, 2004: 52). Isto implica que o professor se questione sobre a escolha dos textos a trabalhar e a forma como vai orientar a exploração dos mesmos, do ponto de vista da compreensão na leitura. Ou seja, “*no trabalho de articulação da leitura e da escrita, o género e/ou o tipo do texto assumem um papel importante.*” (Menezes e Sá, 2004: 63). As mesmas autoras referem ainda que, quando se pede aos alunos para escreverem um determinado tipo de texto, este já deve ter sido objecto de ensino, “*através de um trabalho de leitura e compreensão de textos similares*” (Menezes e Sá, 2004: 63)

Curiosamente, só 37,5% dos inquiridos concorda com a afirmação 6.2. (*O escrever influencia o ler*), que perspectiva a interacção leitura-escrita no sentido contrário ao habitualmente considerado.

No entanto, autores como Luísa Álvares Pereira (2004: 51) chamam a atenção para o facto de que, apesar da “*autonomia relativa dos dois sistemas – leitura e escrita - os processos activados*” por esses mesmos domínios são complementares e facilitadores das duas práticas.

Para alguns autores como Lerroy-Boussion (citado em Viana e Teixeira, 2002: 11), ler é descodificar, “*é reconstituir um enunciado verbal a partir dos sinais que correspondem às unidades fonéticas da linguagem*”. Não podemos deixar de estar de acordo, mas pensamos que se deve alargar a definição do conceito de leitura, como fizeram as referidas autoras: ler é “*também compreender, julgar, apreciar e criar.*” (Viana

e Teixeira, 2002: 14). Cristina Sá (2004: 15) unifica estas definições afirmando que “*a leitura e a compreensão escrita compreendem aspectos linguísticos e cognitivos*”. Isto significa que o leitor convoca os seus conhecimentos anteriores, os seus objectivos e desejos, construindo a sua representação do sentido do texto.

Esta noção de leitura mais abrangente, permite-nos concluir que o processo de expressão/produção escrita pode contribuir para desenvolver competências em compreensão na leitura. Se considerarmos as diferentes modalidades de escrita referidas por Yves Reuter (1996) – *ler antes de escrever, ler durante a escrita e ler depois da escrita* –, não podemos dissociar o desenvolvimento de competências em expressão/produção escrita do de competências em compreensão na leitura.

A grande maioria dos nossos inquiridos (87,5%) considera que as práticas de leitura e escrita promovidas na escola favorecem o desenvolvimento linguístico dos alunos (concordando com a afirmação 6.11.), havendo apenas um respondente que seleccionou a opção *Não concordo, nem discordo*.

Analisando os dados apresentados no Quadro 7, verifica-se que os nossos inquiridos valorizam a interacção leitura-escrita:

- em termos afectivos, já que 62,5% consideram que o prazer da leitura se prolonga no prazer da escrita e que ambos se complementam (cf. Afirmação 6.6.);
- em termos funcionais, considerando que os alunos que lêem muito escrevem melhor (75%) e que se aprende a escrever lendo (igualmente 75%).

4.3.2. Representações dos professores sobre a abordagem didáctica da leitura, da escrita e da interacção leitura-escrita na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa

As perguntas incluídas na terceira parte do questionário passado aos professores visavam a identificação e caracterização das suas representações relativas ao ensino da leitura e da escrita, no âmbito da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, fazendo já referência à problemática da interacção leitura-escrita.

De seguida, vamos apresentar a análise dos dados recolhidos a partir das respostas dadas a essas perguntas.

No Quadro 8, figuram dados relativos à forma como os professores inquiridos abordavam o ensino da compreensão na leitura em associação com outros domínios relacionados com a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa (Questão 7). Era-lhes também pedido que apreciassem as diversas opções apresentadas de acordo com a frequência com que essas actividades eram realizadas, recorrendo a uma escala de 1 a 3, sendo 1 a actividade mais frequente e 3 a menos frequente.

Estratégias de ensino da leitura na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa	1		2		3		NR		Total de ocorrências	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Ler um texto e fazer perguntas sobre o mesmo, oralmente.	2	33,3%	1	16,7%	2	33,3%	1	16,7%	6	75%
Ler um texto e fazer perguntas sobre o mesmo, por escrito.	3	42,9%	1	14,3%	2	28,6%	1	14,3%	7	87,5%
Ler um texto e fazer perguntas sobre o mesmo, oralmente e por escrito.	4	57,1%	2	28,6%	0	0%	1	14,3%	7	87,5%
Ler um texto e propor actividades de escrita a propósito do mesmo.	2	25%	3	37,5%	2	25%	1	12,5%	8	100%

Quadro 8 – Representações dos professores inquiridos sobre a frequência de recurso a estratégias de ensino associando a leitura a outros domínios na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa

Lendo o quadro apresentado, verifica-se que:

- *Ler um texto e fazer perguntas sobre o mesmo, oralmente e por escrito* é a opção que os nossos inquiridos vêem como a mais frequentemente adoptada nas suas aulas (57,1%);

- as actividades que implicam a escrita são mais frequentes do que as que envolvem só a oralidade, já que as opções *Ler um texto e fazer perguntas sobre o mesmo, por escrito* e *Ler um texto e propor actividades de escrita a propósito do mesmo* foram valorizadas com o grau máximo, respectivamente por 42,9% e 25% dos professores inquiridos, contra os 33,3% que valorizaram desse modo a opção *Ler um texto e fazer perguntas sobre o mesmo, oralmente*.

É de realçar que a referência à escrita nas estratégias que constam do quadro acima apresentado nem sempre conduz a verdadeiras situações de promoção da interacção leitura-escrita. Assim, nas opções *Ler um texto e fazer perguntas sobre o mesmo, por escrito* e *Ler um texto e fazer perguntas sobre o mesmo, oralmente e por*

escrito, esta serve apenas de veículo à expressão do que o aluno compreendeu. Só a opção *Ler um texto e propor actividades de escrita a propósito do mesmo* conduz a uma verdadeira produção escrita em interacção com a compreensão na leitura.

Estas opções metodológicas reflectem as representações que estes docentes têm sobre a interacção leitura-escrita, revelando que estes não a valorizam verdadeiramente, nem têm em conta a sua importância para o desenvolvimento de competências em expressão/produção escrita e compreensão na leitura. Assim, apesar destes professores concordarem que podem advir resultados positivos do estímulo da interacção leitura-escrita, na prática, utilizam estratégias e actividades centradas, essencialmente, na leitura de textos (normalmente em voz alta) e na sua compreensão, levando os alunos a responder a questões sobre os mesmos, que lhes são apresentadas oralmente ou por escrito.

Concluimos mesmo que há uma certa confusão sobre o que são actividades que promovem a interacção leitura-escrita, como podemos observar no quadro seguinte (Quadro 9), onde apresentamos os resultados relativos à análise das respostas dadas à Questão 7.1., em que se pedia aos professores que indicassem outras actividades que permitissem desenvolver a interacção leitura-escrita no âmbito da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa.

Natureza das actividades sugeridas	Actividades propostas	Nº	%
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Dramatizações • Produção de ilustrações • Descrição de uma imagem • Palavras cruzadas 	4	21,1%
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de exercícios ortográficos • Produção escrita de histórias criadas pelos alunos 	2	10,5%
Interacção leitura-escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de uma história e produção de um reconto oral ou por escrito • Leitura de textos e elaboração de resumos dos mesmos • Elaboração de uma banda desenhada a partir de um texto lido • Leitura de um conto e elaboração de um comentário sobre o mesmo • "A hora da pesquisa" • Pesquisa sobre lendas, contos e histórias • Produção escrita de histórias a partir de leituras feitas na sala de aula/ Actividades de biblioteca 	10	52,6%

Respostas nulas	3	15,8%
Total de ocorrências	19	100%

Quadro 9 – Actividades realizadas pelos professores inquiridos para promover a interacção leitura-escrita no âmbito da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa

É de assinalar que um dos inquiridos não respondeu a esta questão.

A análise deste quadro permite-nos constatar que pouco mais de metade das actividades referidas pelos nossos inquiridos (52,6%) pressupõe verdadeiramente a interacção leitura-escrita.

Dessas actividades, algumas centram-se na apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos e/ou na identificação das suas ideias principais: *leitura de uma história e produção de um reconto oral ou por escrito, leitura de textos e elaboração de resumos dos mesmos, leitura de um conto e elaboração de um comentário sobre o mesmo* (partindo do princípio de que este será feito por escrito), *a hora da pesquisa/pesquisa sobre lendas, contos, histórias, actividades de biblioteca* (partindo do princípio de que podem implicar alguns registos escritos), *produção escrita de histórias a partir de leituras feitas na sala de aula e elaboração de uma banda desenhada a partir de um texto lido* (já que este género narrativo cruza imagem e texto).

No entanto, há ainda uma percentagem apreciável de referências (21,1%) que dizem respeito exclusivamente à leitura e uma pequena percentagem (10,5%) apenas ligada à expressão/produção escrita.

É curioso verificar que estas últimas são as que registam menos ocorrências. Ora, como já foi afirmado antes, sabemos que a principal forma de avaliação dos alunos no sistema educativo português é uma avaliação escrita, logo não se compreende que esta vertente da aprendizagem seja a menos trabalhada em contexto escolar.

Podemos concluir que os professores por nós inquiridos realizam efectivamente actividades que pressupõem o recurso à interacção leitura-escrita, no âmbito da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, mas que não o fazem de uma forma sistemática e consciente.

O Quadro 10 apresenta a distribuição das respostas obtidas em relação ao incentivo dado pelos professores aos alunos para que estes façam a releitura dos seus textos escritos, antes da entrega dos mesmos (Questão 8).

Incentivo à releitura dos textos produzidos por parte dos alunos	Nº	%
Sempre	7	87,5%
Muitas vezes	0	0%
Às vezes	0	0%
Nunca	0	0%
Não respondeu	1	12,5%
Total	8	100%

Quadro 10 – Representações dos professores inquiridos sobre o incentivo dado aos alunos para a releitura dos textos produzidos

De acordo com as respostas dadas pelos inquiridos, podemos verificar que todos os que responderam afirmavam encorajarem *sempre* os seus alunos a lerem os textos por si produzidos antes de os entregarem. Apenas um professor não respondeu a esta questão.

Na sequência desta pergunta, surge a Questão 8.1., em que os professores são convidados a explicar porque encorajam os seus alunos a lerem os seus textos antes de os entregarem.

Os dados apurados figuram no Quadro 11.

Razões do incentivo à releitura de textos produzidos por parte dos alunos	Nº	%
Corrigir anomalias	6	75%
Adquirir o hábito da perfeição possível ou sustentável	1	12,5%
Respostas nulas	1	12,5%
Total	8	100%

Quadro 11 – Representações dos professores inquiridos sobre as razões do incentivo dado aos alunos para a releitura dos textos produzidos

Os motivos que levam estes professores a incentivar sempre os seus alunos a lerem as suas produções escritas antes de as entregarem são bastante similares e vão ao encontro do desenvolvimento de hábitos de auto-correcção, através da revisão do que foi escrito.

De uma maneira geral, pode-se concluir que os docentes inquiridos consideram a correcção do erro ortográfico como o aspecto mais importante da revisão de textos escritos, já que 75% apontam a correcção de anomalias presentes nos textos como a principal justificação para o incentivo que dão aos alunos. Esta representação vai de encontro à perspectiva tradicional sobre o ensino/aprendizagem da escrita, segundo a

qual o produto escrito final era o objectivo do trabalho de produção escrita, sendo a ortografia e a pontuação os aspectos mais valorizados em termos de qualidade da escrita.

Podemos daqui inferir a ideia de que o ensino da escrita nem sempre é feito de forma sistemática e tendo em conta as diferentes componentes do processo. Como refere Yves Reuter (1996 : 15), a escrita *“se présente de fait comme une synthèse ‘magique’ des autres enseignements, essentiellement les ‘sous-systèmes’ de la langue: orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison... C’est aux élèves à apprendre, par eux-mêmes, comment les intégrer.”*

O mesmo autor considera que, tradicionalmente, o ensino da escrita é limitado e assenta nos seguintes princípios essenciais:

i) está centrado no ensino dos referidos *“sous-systèmes”* da língua (ortografia, sintaxe, vocabulário, ...), ignorando outras dificuldades que os alunos vão revelando na produção de escritos;

ii) caracteriza-se pela imitação-impregnação de textos-modelo, sem uma análise precisa dos mesmos, nem o estabelecimento de relações com um projecto de escrita ou com as dificuldades sentidas pelos alunos;

iii) segue sempre o mesmo “esquema” didáctico, que implica uma produção escrita feita de forma regular, com recurso a uma única modalidade de correcção (feita pelo professor e sem real feedback para o aluno);

iv) os retornos, por parte do professor, constituídos por anotações sempre da mesma natureza (por exemplo, “Presta atenção!” ou “Pensa bem!”), que, embora constituam uma crítica ao texto produzido, em nada esclarecem o aluno sobre os pontos fortes e fracos do seu desempenho em escrita e estratégias que permitam ultrapassar as falhas detectadas;

v) visa apenas a classificação, que conduz à mera hierarquização dos alunos;

vi) concede um tempo muito limitado às actividades de escrita a levar a cabo na sala de aula, normalmente relegando-as para um ambiente não controlado (por exemplo, a casa dos alunos).

No Quadro 12, podemos observar dados recolhidos a partir das respostas dadas à Questão 9, em que os docentes eram inquiridos sobre o diálogo que estabeleciam com os alunos acerca da correcção que faziam dos textos escritos por eles produzidos.

Frequência do diálogo com os alunos sobre a correcção dos seus textos feita pelos professores	Nº	%
Sempre	7	87,5%
Muitas vezes	0	0%
Às vezes	0	0%
Nunca	0	0%
Não respondeu	1	12,5%
Total	8	100%

Quadro 12 – Representações dos professores inquiridos sobre o diálogo estabelecido com os alunos a partir da correcção dos seus textos escritos

Todos os professores inquiridos que responderam a esta questão (87,5%) declararam que dialogavam sempre com os seus alunos sobre a correcção dos textos escritos produzidos por estes.

No seguimento desta pergunta, vinha a Questão 9.1, em que era pedido aos professores que indicassem a modalidade de trabalho que adoptavam para dialogar com os alunos sobre a correcção dos seus textos escritos e a frequência com que o faziam.

Os dados obtidos a partir das respostas a esta questão são apresentados no Quadro 13. O nível 1 corresponde a *Mais frequente* e o nível 3 a *Menos frequente*.

Modalidade de diálogo com os alunos para correcção dos seus textos escritos	1		2		3		Respostas nulas		Não respondeu		Total
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Durante a correcção, individualmente.	5	62,5%	1	12,5%	0	0%	1	12,5%	1	12,5%	8
Depois da correcção, individualmente.	0	0%	3	37,5%	3	37,5%	1	12,5%	1	12,5%	8
Depois da correcção, em geral, na turma.	1	12,5%	2	25%	3	37,5%	1	12,5%	1	12,5%	8

Quadro 13 – Representações dos professores inquiridos sobre as modalidades de diálogo com os alunos para correcção dos seus textos escritos

Mais de metade dos professores inquiridos (62,5%) declarou que habitualmente dialogava com os alunos durante a correcção, individualmente. A situação menos frequente era dialogarem com os alunos depois da correcção feita, individualmente ou na turma.

No Quadro 14, encontrámos a distribuição das justificações associadas pelos docentes inquiridos às respostas dadas à Questão 9.1.

Justificação para a escolha da modalidade de diálogo com os alunos para correcção dos seus textos escritos	Nº	%
Ao ser confrontado com o erro, o aluno apercebe-se do mesmo e pode corrigi-lo.	4	50%
O aluno pode ouvir, novamente, a explicação das regras de escrita.	1	12,5%
A correcção na turma permite que todos tomem conhecimento dos erros que se cometem e como se podem corrigir.	1	12,5%
Os alunos devem compreender os critérios de correcção do professor: o que vai ser avaliado e a respectiva fundamentação.	1	12,5%
Não respondeu	1	12,5%
Total	8	100%

Quadro 14 – Justificações apresentadas pelos professores inquiridos sobre as modalidades de diálogo com os alunos sobre a correcção dos seus textos escritos

Ao justificar a escolha da modalidade de trabalho e a sua frequência, metade dos inquiridos referiu que é importante o aluno ser confrontado com o erro, porque se apercebe do mesmo e pode corrigi-lo, estimulando desta forma a auto-correcção. Cerca de 12,5% dos docentes referiram que a correcção em turma permite não só a eliminação dos erros de cada um, mas também possibilita *“que todos tomem conhecimento dos erros que se cometem e como se podem corrigir.”* Uma outra justificação dada por alguns docentes (12,5%) foi que *“os alunos devem compreender os critérios de correcção do professor”*.

Ora estas justificações vão ao encontro da análise relativa ao Quadro 11, assente na ideia de que a correcção dos textos escritos produzidos pelos alunos está particularmente centrada na ortografia, na morfossintaxe (relacionada com a construção frásica) e em aspectos ligados ao sentido das palavras. A globalidade do texto não é reconhecida como um objecto de avaliação.

Esta concepção relaciona-se ainda com a perspectiva tradicional de abordagem do ensino/aprendizagem da escrita, segundo a qual o aluno aprende a escrever meramente através do exercício da escrita associado a um mecanismo de imitação/impregnação.

O Quadro 15 apresenta dados relativos à distribuição das respostas dadas à Questão 10, em que os professores deviam explicitar a frequência com que pediam a opinião dos alunos sobre os textos escritos produzidos pelos colegas.

Frequência do pedido de opinião aos alunos sobre a correcção dos textos dos seus pares	Nº	%
Sempre	2	25%
Muitas vezes	3	37,5%
Às vezes	2	25%
Nunca	0	0%
Não respondeu	1	12,5%
Total	8	100%

Quadro 15 – Representações dos professores inquiridos sobre a participação dos alunos na correcção dos textos escritos produzidos pelos seus pares

Como se pode verificar, nenhum professor referiu que *nunca* pedia a opinião dos alunos sobre textos escritos pelos colegas.

Pode-se ainda constatar que um grande número de docentes (62,5%) afirmaram adoptar este procedimento *sempre* ou *muitas vezes*, apresentando como justificação o facto de esta estratégia ser enriquecedora “*para quem ouve e para quem realizou o exercício escrito*”, pois possibilita a aprendizagem a partir da análise do trabalho dos colegas e desenvolve uma atitude reflexiva e o espírito crítico.

Através da Questão 11, pretendia-se saber se os docentes inquiridos costumavam incentivar os alunos a reescreverem os seus textos escritos de acordo com a correcção feita e com que frequência o faziam.

No Quadro 16, apresentamos a distribuição das respostas obtidas.

Incentivo dado aos alunos para a reescrita dos seus textos de acordo com a correcção feita	Nº	%
Sempre	3	37,5%
Muitas vezes	2	25%
Às vezes	1	12,5%
Nunca	1	12,5%
Não respondeu	1	12,5%
Total	8	100%

Quadro 16 – Representações dos professores inquiridos sobre o incentivo dado aos alunos para a reescrita dos seus textos de acordo com a correcção feita

A opção mais valorizada pelos docentes que responderam a esta questão foi *Sempre* (37,5%).

No entanto, é de salientar que:

- há uma grande dispersão de respostas;
- um docente respondeu que *nunca* incentivava os seus alunos a reescreverem os seus textos escritos depois de corrigidos e também.

Na pergunta seguinte (Questão 11.1.), solicitava-se aos docentes que explicassem por que é importante que os professores incentivem os alunos a reescreverem os seus textos de acordo com a correcção feita. As justificações dos professores inquiridos vão no sentido de a reescrita ajudar a melhorar a expressão escrita a vários níveis, permitindo que os alunos tenham consciência dos seus erros e os corrijam. Um docente referiu que este trabalho deveria ser orientado pelo professor.

É de salientar que o docente que respondeu que *nunca* incentivava os seus alunos a reescreverem os textos corrigidos por ele justificou a sua posição dizendo que “*o importante é tomarem consciência de como se escreve correctamente, não interessa fazer cópia, pois é desmotivante para o aluno*”.

A opinião deste docente em relação ao trabalho de reescrita de um texto corrigido previamente enquadra-se numa perspectiva tradicionalista da didáctica da escrita, segundo a qual reescrever um texto consiste em copiar uma versão do mesmo já corrigida, incluindo as reformulações introduzidas pelo responsável pela correcção (normalmente, o professor).

Ora, com a reescrita de textos corrigidos pretende-se que o aluno desenvolva “*consciência metalinguística e metadiscursiva*” (Pereira e Azevedo, 2005: 12), isto é, o trabalho de revisão e reescrita deve ser sistemático e deve estar assente numa reflexão sobre a linguagem que os alunos produzem. O professor e os alunos podem construir instrumentos (por exemplo, listas de verificação) que lhes permitam perceber quais as consequências deste trabalho de revisão e reescrita.

De facto, segundo Barbeiro (2003: 104), a reescrita de um texto “*terá um alcance mais profundo, se não consistir apenas no seu prolongamento temporal, mas se estiver apoiada em instrumentos de reformulação*”.

A motivação para a reescrita de textos pode ser a leitura do texto a partir do qual se vai voltar a escrever. Então podemos perceber em que medida ler influencia o escrever.

Como já anteriormente referimos, o trabalho de escrita de textos implica um momento de planificação, não devendo ser encarado como um exercício de *pura inspiração* ou de *cópia*, e o de reescrita, uma análise crítica do texto produzido (feita pelo próprio “autor” e/ou por outrem).

Não se pode restringir o ensino/aprendizagem da escrita ao ciclo tradicional: o professor solicita a produção de um texto escrito, o aluno produz o texto e entrega-o ao professor, que o corrige, anota, classifica e devolve, ficando à espera que, da próxima vez, o alunos consiga produzir um texto melhor.

O *feedback* por parte do professor e de outros intervenientes no processo (os outros alunos ou mesmo elementos externos à turma) e a auto-análise, aos quais se seguem a reescrita e melhoria do texto inicialmente produzido, são elementos essenciais de uma didáctica da escrita verdadeiramente eficaz.

É de salientar que este mecanismo didáctico valoriza a interacção leitura-escrita, dado que a revisão dos textos produzidos – feita pelo próprio autor do texto, pelo professor, pelos outros alunos ou por quaisquer outros intervenientes no processo – implica várias leituras dos mesmos.

O recurso a tal procedimento, devidamente orientado pelo professor, é fundamental para que as actividades de escrita de textos contribuam efectivamente para o desenvolvimento de competências em produção/expressão escrita e, paralelamente, em compreensão na leitura.

Na Questão 12, foi pedido aos docentes que dissessem se costumavam ajudar os alunos na reescrita dos textos.

No Quadro 17, encontra-se informação relativa às respostas dadas.

Apoio dado aos alunos na reescrita dos seus textos de acordo com a correcção feita	Nº	%
Sempre	0	0%
Muitas vezes	3	37,5%
Às vezes	3	37,5%
Nunca	1	12,5%
Não respondeu	1	12,5%
Total	8	100%

Quadro 17 – Representações dos professores inquiridos sobre o apoio dado aos alunos na reescrita dos seus textos de acordo com a correcção feita

A distribuição destas respostas permite perceber que, quando os alunos reescrevem os seus textos, nem sempre têm a ajuda do professor. O docente que afirmou que *nunca* ajudava os alunos nesta actividade foi o mesmo que, na Questão 11, respondeu que nunca incentivava os alunos a reescreverem os seus textos após a respectiva correcção.

Se, por um lado, grande parte dos professores inquiridos considerava importante a reescrita de textos, por outro lado, pareciam não investir de forma activa na orientação dessa mesma tarefa, ao afirmarem que *muitas vezes* não apoiavam os seus alunos na reescrita dos seus textos de acordo com a correcção feita ou que só o faziam *às vezes*.

Como foi referido anteriormente, mais do que uma operação de limpeza do que está errado, o processo de revisão e reescrita deve assentar numa reflexão sobre o que se escreveu, que pode ser levada a cabo através do recurso a instrumentos que conduzem os alunos a essa mesma reflexão. Segundo Luísa Álvares Pereira e Flora Azevedo (2005: 12), “*Não se trata de deixar os alunos sozinhos perante a tarefa de reescrita*”, mas de conduzi-los a uma auto-avaliação.

A avaliação dos textos escritos produzidos pelos alunos deve estar assente em critérios definidos pelo docente em colaboração com os próprios alunos. Desta forma, será possível que os alunos avaliem, com alguma distância crítica, quer o seu trabalho, quer o dos colegas. Por outro lado, estarão conscientes dos critérios que o professor terá em conta para avaliar as suas produções escritas e o seu desempenho neste domínio.

Quando inquiridos sobre a forma como ajudavam os seus alunos nesta tarefa (Questão 12.1.), os docentes inquiridos indicaram como estratégia o diálogo em grande grupo (turma), que serviria de motivação para os alunos reescreverem os seus textos, de

forma individual e autónoma. Um docente foi mais longe e especificou que *“é importante os alunos serem autónomos mas têm de ser orientados estimulando a escrita/reescrita e mostrando a sua importância”*.

É de realçar que, de forma contrastante, 37,5% dos inquiridos não respondeu à Questão 12.2., em que se lhes pedia que referissem os motivos que os levavam a ajudar os seus alunos na actividade de reescrita dos textos por si produzidos.

Desta contradição podemos deduzir que está presente, no espírito dos nossos inquiridos, uma ruptura com o modelo mais “tradicionalista” do ensino da escrita, que valoriza a sua interacção com a leitura.

Estes docentes consideram que desempenham um papel fundamental no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, pelo menos enquanto os alunos não são completamente autónomos (Barbosa e Sousa, 2001). Assim, um docente afirmou que *“toda a ajuda é necessária nestas idades e a construção da escrita e da leitura é importantíssima para toda a vida escolar”*.

No entanto, quando não indicam os motivos que os levavam a ajudar os seus alunos na actividade de reescrita, revelam alguma dificuldade em operacionalizar esta nova perspectiva da didáctica de escrita, em que, segundo Yves Reuter (citado em Correia, 2002: 95), a escrita se assume *“como um processo de escrita e reescrita, objecto de um trabalho que necessita de tempo e que recorre a dispositivos precisos”*.

Como vimos, ao longo do questionário apresentado, os docentes inquiridos foram respondendo a perguntas relacionadas com o tema central deste estudo: a interacção leitura-escrita e a sua valorização didáctica.

No entanto, este aspecto só é abordado de forma explícita na quarta e última parte do nosso questionário, que incluía uma única pergunta (Questão 13), incluindo ainda uma alínea.

Através destas questões, pretendia-se que os professores inquiridos indicassem três estratégias/actividades que, na sua opinião, poderiam promover a interacção leitura-escrita e justificassem as suas opções.

No Quadro 18, registámos os resultados da análise das respostas dadas, tendo em conta as estratégias/actividades sugeridas pelos inquiridos e as justificações por eles apresentadas.

Estratégias/Actividades		Justificação	Nº	%	Nº	%
Leitura	Hora do conto	Ajuda a desenvolver e criar vontade em ler.	2	10%	12	60%
	Hora do conto: leitura de histórias escolhidas pelos alunos e/ou professor	Os alunos sentem-se mais motivados para a produção escrita, partindo de recursos/materiais/histórias significativas para a sua aprendizagem.	2	10%		
	Pesquisa livre de textos que motivem o aluno	Motiva a leitura, porque os textos são escolhidos pelo aluno.	1	5%		
	Leitura em ritmos diferentes associada à área de expressão dramática	São instrumentos valiosos de aprendizagem, de aquisição de vocabulário activo e desenvolvido e de entretenimento. O canto, o gesto, o ritmo e as metodologias assentes neles e na educação artística conduzem ao sucesso pessoal e grupal. O carácter lúdico é um elemento importante na aprendizagem.	3	15%		
	Leitura variada de histórias	Começam a valorizar e a distinguir um bom conto (com tradição), e o mau conto (sem qualidade). A leitura como lazer e como prazer, pois só assim irão ser bons leitores e, por consequência bons escritores.	2	10%		
Escrita	Descrever imagens	Sem justificação.	1	5%	3	15%
	Representação dramática	Motiva os alunos e desenvolve a memória.	3	15%		
	Dramatizações de textos lidos e explorados	As expressões assumem papel preponderante na aprendizagem da leitura-escrita.	3	15%		
	Realização de composições	Ajuda-os a enriquecer a escrita e a desenvolver a criatividade.	2	10%		
	Realizar um texto escrito	Ajuda a saber estruturar um texto.	2	10%		
Interação leitura-escrita	Escrita de dramatizações	É uma actividade que os alunos gostam muito de efectuar, pois é uma forma lúdica de trabalhar textos, uma vez que são para dramatizar depois de escritos.	1	5%	5	25%
	Inventar histórias por escrito e fazer a sua correcção com o aluno	É importante tomarem consciência de como se escreve correctamente.	1	5%		
	Ler e recontar uma história por escrito	Esta actividade desenvolve a concentração, atenção, desenvolvimento da escrita.	1	5%		
	Resumo de textos	O resumo serve também para melhor compreendermos o texto e ajuda também a desenvolver a produção escrita.	2	10%		
	Realização de resumos	Sintetização de ideias.	2	10%		
Total		O intercâmbio contribui para criar curiosidade nos alunos e ajudar a melhorar a produção escrita de trabalhos para enviar a outras escolas.	1	5%	20	100%

Quadro 18 – Estratégias/actividades sugeridas pelos professores inquiridos para a promoção da interação leitura-escrita e respectiva justificação

Vamos começar por analisar os dados relativos às estratégias/actividades indicadas pelos docentes.

Lendo o quadro, imediatamente constatamos que, apesar de terem sido pedidas sugestões de estratégias/ actividades que promovessem a interacção leitura-escrita, nas respostas dadas pelos docentes inquiridos encontrámos sugestões de actividades que diziam respeito só à leitura (60%) ou só à escrita (15%), a par de actividades que efectivamente pressupunham a interacção leitura-escrita (25%).

Vamos agora concentrar-nos exclusivamente nas estratégias/actividades relacionadas com esta última categoria e ver como os inquiridos as justificam.

No Quadro 19, encontramos a distribuição das actividades/estratégias sugeridas pelos docentes que efectivamente dizem respeito à interacção leitura-escrita (de acordo com a nossa análise) e respectivas justificações.

	Estratégias/Actividades	Justificação	Nº	%
Interacção leitura- escrita	Inventar histórias por escrito e fazer a sua correcção com o aluno	É importante tomarem consciência de como se escreve correctamente.	1	20%
	Ler e recontar uma história por escrito	Esta actividade desenvolve a concentração, atenção, desenvolvimento da escrita.	1	20%
	Resumo de textos Realização de resumos	O resumo serve também para melhor compreendermos o texto e ajuda também a desenvolver a produção escrita. Sintetização de ideias.	2	40%
	Intercâmbio escolar	O intercâmbio contribui para criar curiosidade nos alunos e ajudar a melhorar a produção escrita de trabalhos para enviar a outras escolas.	1	20%
Total			5	100%

Quadro 19 – Estratégias/actividades sugeridas pelos professores inquiridos que promovem a interacção leitura-escrita e respectiva justificação

Em relação às propostas de estratégias/actividades que efectivamente se relacionam com a interacção leitura-escrita, podemos constatar que:

- de um modo geral, implicam a leitura de um texto para a produção de um outro (“*Ler e recontar uma história por escrito*” e “*Resumo de textos*”, “*Realização de resumos*”);
- o único tipo de texto referido é o texto narrativo;

- apenas uma das sugestões (20%) implica uma actividade de “*correção com os alunos*”, que poderá ter subjacente a ideia de avaliação para reescrita e melhoria do texto..

Tendo em conta estes dados, podemos inferir que estes professores valorizavam mais a influência da leitura sobre a escrita do que o inverso.

Esta representação já estava presente nas respostas dadas à Questão 6, incluída na segunda parte deste questionário. Nessa questão, 75 % dos docentes que responderam ao questionário referiram que concordavam com a afirmação “*Os alunos que lêem muito escrevem melhor*”, apenas 37,5% dos docentes afirmou concordar com a afirmação “*O escrever influencia o ler*” e 75% dos respondentes confirmou que considerava que “*Aprende-se a escrever, lendo*”.

Tradicionalmente, a escola trabalhava mais a leitura do que a escrita, pois pensava-se que, através do domínio da primeira, se chegava ao domínio das competências de escrita (Pereira e Azevedo, 2005: 13). Esta concepção pode “*encobrir a necessidade de um trabalho especificamente dedicado à produção verbal por escrito*” (Pereira e Azevedo, 2005: 13). Embora as actividades de leitura e de escrita sejam todas de natureza linguística, têm características diferentes e implicam o desenvolvimento de competências diferentes.

Apesar das diferenças, Yver Reuter (1994: 9) refere que a interacção destes dois domínios (leitura e escrita) é uma condição fundamental para o desenvolvimento das competências de compreensão na leitura e de produção escrita. Segundo o mesmo autor, “*Par développement de l’écriture (et des écrits), la lecture se trouve modifiée de façon substantielle.*” (Reuter, 1994: 9).

O texto narrativo é o único explicitamente referido, dado que é o tipo de texto privilegiado no 1º Ciclo do Ensino Básico. Para além disso, é sabido que as histórias trabalhadas saem, normalmente, da literatura clássica ou da literatura popular de tradição oral. Paralelamente, respeitando as indicações do Plano Nacional de Leitura, também são estudadas obras da literatura infanto-juvenil.

Ora, esta é mais uma característica do modelo de ensino tradicional em que o “texto modelo” é o texto literário.

No entanto, o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e produção/expressão escrita requer que se abordem textos diversificados, pertencentes a tipos/géneros variados, para que os alunos possam compreender que a escrita serve para comunicar, é uma boa estratégia de aprendizagem, não só dos processos que envolvem o processo de escrita mas também uma forma de aceder a outros domínios do saber (Pereira e Azevedo, 2005: 8).

Na realidade *“no trabalho de articulação da leitura e da escrita, o género e/ou o tipo de texto assumem um papel importante”* (Menezes e Sá, 2004: 63). Estas autoras vão mais longe ao afirmar que *“quando se pede aos alunos que façam um comentário escrito, este já deve ter sido objecto de ensino, através de um trabalho de leitura e compreensão de textos similares”* (Menezes e Sá, 2004: 63).

A estratégia *“Intercâmbio escolar”* pareceu-nos relevante, na medida em que pode incluir uma série de actividades que envolvem diferentes intenções comunicativas, logo a linguagem a utilizar será diversificada e os modelos de textos a produzir serão variados.

Por fim, destacamos a actividade *“Inventar histórias por escrito e fazer a sua correcção com o aluno”*, pela sua relação com a revisão de textos escritos produzidos, feita pelo próprio aluno em colaboração com o professor.

Ora, numa nova perspectiva das relações leitura-escrita, o trabalho didáctico pode envolver as seguintes técnicas: *revisão de textos* – releitura dos textos, durante e no fim do processo de produção –, *reescrita de textos* – o aluno volta a escrever o texto produzido, depois de uma avaliação crítica do mesmo – e *escrever a propósito de um texto lido e compreendido* –, depois do aluno se ter apropriado do significado do texto lido e depois de ter construído o seu próprio sentido (cf. Correia, 2002: 34).

Todo o trabalho a desenvolver numa pedagogia de escrita deve ser fundamentado e programado, em função de objectivos bem definidos e de competências a adquirir ou a desenvolver.

Esta concepção da didáctica da escrita assenta em princípios associados a uma perspectiva construtivista do ensino/aprendizagem da escrita. Yves Reuter (1996: 165)

afirma que “*dans une perspective constructiviste, le choix d’une évaluation formative me semble s’impose’.* »

No Quadro 20, encontra-se a distribuição das justificações dadas pelos docentes relativamente às actividades que, efectivamente, promovem a interacção leitura-escrita e a põem ao serviço do processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

	Justificação da escolha das actividades/estratégias	Nº	%
Motivação dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • O intercâmbio contribui para criar curiosidade nos alunos (...) 	1	16,7%
Desenvolver competências em compreensão na leitura e/ou expressão/produção escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Esta actividade desenvolve a concentração, atenção, desenvolvimento da escrita. • O resumo serve também para melhor compreendermos o texto e ajuda também a desenvolver a produção escrita. • Síntese de ideias. • [O intercâmbio contribui para (...)] ajudar a melhorar a produção escrita de trabalhos para enviar a outras escolas. 	4	66,7%
Conhecimento explícito	<ul style="list-style-type: none"> • É importante tomarem consciência de como se escreve correctamente. 	1	16,7%
Total		6	100%

Quadro 20 – Justificações dadas pelos professores inquiridos para as actividades/estratégias de promoção da interacção leitura-escrita

Uma das justificações dadas pelos docentes inquiridos (*O intercâmbio contribui para criar curiosidade nos alunos e ajudar a melhorar a produção escrita de trabalhos para enviar a outras escolas*) continha referências à motivação dos alunos e ao desenvolvimento de competências de produção escrita. Assim, associámo-la a duas categorias e o total de ocorrências passou a ser de 6, apesar de terem sido 5 as respostas obtidas.

As justificações apresentadas pelos professores estão maioritariamente relacionadas com o desenvolvimento de competências de compreensão na leitura e de produção escrita (66,7%).

Ao reflectir sobre essas mesmas justificações, pudemos constatar que todas se centram na produção escrita e nenhuma refere explicitamente a compreensão na leitura. Mesmo assim, compreendemos que ao trabalhar/desenvolver as competências de produção escrita, os alunos estão a desenvolver as competências de compreensão na leitura, através da revisão e reescrita/melhoria dos textos por si produzidos.

Da mesma forma, como já referimos antes, as justificações sugerem, na sua grande maioria, actividades de escrita que são precedidas de actividades de leitura.

Por outro lado, podemos afirmar que as justificações apresentadas são um pouco vagas, pouco explícitas em relação ao que se pretende com as estratégias/actividades a que dizem respeito.

Ao longo da análise das respostas deste questionário, foi ficando a impressão de que os professores inquiridos têm consciência da importância, da pertinência e das vantagens da interacção leitura-escrita no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, mas revelam alguma dificuldade em fundamentar o trabalho que realizam. Parece que existe alguma distância entre o discurso teórico preconizado por investigadores e o que realmente acontece na prática. (Reuter, 1994: 12).

4.3.3. Sua relação com a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Básico

A aprendizagem da língua Portuguesa favorece não só o domínio de competências associadas à área curricular disciplinar do mesmo nome, mas também potencia o sucesso dos alunos nas outras áreas curriculares (disciplinares ou não disciplinares) e na sua integração sócio-profissional.

Além disso, como refere Sá (2006: 30), o ensino/aprendizagem *“das outras disciplinas e áreas curriculares não disciplinares pode contribuir para o melhor domínio da Língua Portuguesa, já que esta é a língua veicular em que este se processa”*.

Por conseguinte, a abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, tendo em conta estes princípios, representa um contributo de relevo para formar cidadãos mais aptos para satisfazer as exigências da sociedade actual.

Desde a publicação do *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001), os documentos oficiais têm-se sempre referido a esta especificidade da língua portuguesa, enquanto objecto de estudo e veículo de aprendizagem.

Mas esse interesse nem sempre se reflecte nas práticas pedagógicas. Estudos levados a cabo ao longo das últimas décadas (por exemplo: Neves, 2004; Carvalho, 2006; Santos, 2007; Pereira, 2009; Barbosa, 2009; Capucho, 2009) dão conta de diversas dificuldades relacionadas com a operacionalização da transversalidade da língua

portuguesa, associada ao desenvolvimento de competências em comunicação escrita em vários níveis de ensino.

Ao analisar os dados recolhidos através do questionário aplicado a alguns professores do 1º Ciclo, pudemos constatar que, ao responder à Questão 6, a grande maioria dos inquiridos (87,5%) concordou com a afirmação “*As deficiências na produção escrita são uma das causas do insucesso escolar*”. Está aqui presente, não só a representação de que a Língua Portuguesa tem influência no sucesso dos alunos nas outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, mas também que o fraco domínio da comunicação escrita condiciona o sucesso escolar dos alunos.

Do mesmo modo, também o domínio de competências de compreensão na leitura desempenha um papel fundamental no sucesso dos alunos nas outras áreas curriculares, bem como no sucesso escolar dos alunos. Apesar de podermos identificar uma perspectiva pessimista na resposta dos docentes à Questão 6, dado que 62,5% dos inquiridos concordaram com a afirmação de que *Os alunos lêem cada vez menos*, podemos também inferir que existe uma preocupação com esse aspecto. Isto é, os professores demonstram que, na sua opinião, o facto dos alunos lerem pouco pode também causar insucesso nas restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares.

Como referimos anteriormente, à comunicação escrita é atribuída uma grande importância, quer na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, quer nas outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, pois quase toda a avaliação escolar é feita com base em testes escritos.

Nas suas respostas ao questionário que lhes foi passado, os docentes inquiridos só se referiram a práticas levadas a cabo na aula de Língua Portuguesa, pois esta é a área curricular disciplinar focada no nosso estudo. Por conseguinte, não dispomos de dados relativos às restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares.

Na última pergunta (Questão 13), pedia-se aos inquiridos que indicassem três estratégias/actividades que, na sua opinião, poderiam promover a interacção leitura-escrita e que justificassem as suas opções. A partir das respostas dadas, pudemos identificar sugestões de estratégias/actividades que confirmavam que os docentes

inquiridos tinham consciência da importância do carácter transversal da Língua Portuguesa e da sua operacionalização na escola: ler textos e recontá-los/parafraseá-los por escrito, o que permite evidenciar e monitorizar a sua compreensão dos mesmos; resumir textos, procedendo à identificação das suas ideias principais; produzir textos por escrito, à semelhança de textos lidos, e proceder à sua auto-avaliação (revisão) e à sua reescrita e melhoria, de acordo com as apreciações críticas feitas por outrem; escrever textos em resposta a outros textos escritos de que eram destinatários.

Na realidade, o regime de monodocência, característico do 1º Ciclo do Ensino Básico, deveria facilitar a operacionalização da transversalidade da Língua Portuguesa. A fronteira entre cada área curricular é mais ténue do que noutros níveis de ensino, pois cabe ao mesmo professor a planificação e operacionalização de todas, bem como a elaboração e aplicação do Projecto Curricular de Turma. Ao nível dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, podem ser apontadas dificuldades como *“a falta de coordenação entre áreas curriculares”* (Bartolomeu e Sá, 2008: 21) e a falta de reflexão sobre as práticas docentes decorrentes da ausência de formação aquando da reformulação dos documentos oficiais (Bartolomeu e Sá, 2008: 21).

Ora, um estudo empírico em que foram analisados Projectos Curriculares de Turma de uma mesma escola do 1º Ciclo, revelou uma *“ausência de trabalho colaborativo entre docentes”* (Capucho e Sá, 2011) na medida em que a natureza da informação apresentada bem como a sua organização eram substancialmente diferentes. No mesmo estudo, foi ainda salientado o facto de terem sido detectadas falhas de coordenação entre as áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares), possivelmente relacionado com a falta de formação no âmbito do Projecto da Gestão Flexível do Currículo. Verificou-se, igualmente, que os professores responsáveis pela elaboração dos Projectos Curriculares de Turma analisados tinham *“dificuldade em operacionalizar a transversalidade da língua portuguesa”* (Capucho e Sá, 2011), pois, nos documentos produzidos, não especificavam como iriam proceder a essa operacionalização.

Nota-se uma ausência de (auto/hetero) reflexão e discussão sobre as práticas docentes (Sá, 2008). Os documentos divulgados pelo Ministério da Educação são retomados pelos professores sem que estes reflectam sobre *“a necessidade de adaptar o*

processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa aos seus alunos” (Capucho e Sá, 2011).

O Projecto de Gestão Flexível do Currículo possibilita que as escolas organizem e adequem o processo de ensino/aprendizagem aos seus alunos, partindo de um conhecimento prévio desses mesmos alunos e das suas necessidades específicas. Para que esse trabalho seja feito de forma sistemática e fundamentada, Sá (2008) apresenta um conjunto de sugestões que implicam os responsáveis educativos das escolas e os respectivos professores: i) organização de percursos de formação nas escolas; ii) maior esforço de actualização por parte dos professores em relação às directrizes do Ministério de Educação; iii) maior empenho na análise reflexiva e crítica dessas mesmas directrizes; iv) aposta clara no trabalho colaborativo e numa abordagem transdisciplinar do processo de ensino/aprendizagem.

Segundo Bartolomeu e Sá (2008), são várias as razões que dificultam o trabalho colaborativo nas escolas portuguesas: exige que os professores dediquem mais tempo à escola; obriga-os a partilhar saberes, o que estes receiam devido à avaliação implícita nessa situação; impõe hierarquias, que são fundamentais para uma consciente orientação dos trabalhos e que os professores tendem a recusar.

CAPÍTULO 5 – Conclusões e sugestões

Após a análise dos dados recolhidos a partir das respostas dadas por professores do 1º Ciclo ao questionário por nós elaborado, que nos permitiria identificar e caracterizar as suas representações sobre a interação leitura-escrita, torna-se fundamental elaborar as conclusões e sugestões daí decorrentes.

5.1. Conclusões

5.1.1. Relativas às representações sobre a leitura

Tendo em conta a análise dos dados recolhidos, no que concerne às representações sobre a leitura, podemos concluir que persiste a ideia pessimista de que os alunos lêem cada vez menos. Pensamos que muito do negativismo dos professores inquiridos no nosso estudo derivava de terem uma perspectiva um tanto restrita acerca do que seriam leituras aceitáveis. De um modo geral, a escola valoriza quase exclusivamente o livro impresso, ignorando suportes menos tradicionais que também permitem a leitura e que os alunos utilizam na vida quotidiana: por exemplo, jornais, revistas, a internet e mensagens recebidas por correio electrónico ou telemóvel. A propósito desta reflexão, podemos ainda referir que a escola promove quase exclusivamente a leitura de textos literários, cujo suporte é o livro, em detrimento dos textos não literários, que podem surgir neste ou noutros suportes.

Os professores inquiridos consideravam igualmente que os seus alunos manifestavam falta de motivação para a leitura. Parece que, apesar de haver cada vez mais cuidado na escolha das leituras propostas pela escola, nem sempre estas vão ao encontro dos interesses e expectativas dos alunos. Isto significa que os professores devem procurar conhecer e aceitar as leituras extra-escolares dos seus alunos e encarar a frequência da escola e, em particular, o ensino/aprendizagem da língua portuguesa como uma oportunidade de lhes dar acesso a leituras e suportes diferentes dos que usam no dia-a-dia, mas também de os levar a fazer melhor uso das suas leituras quotidianas.

Da mesma forma, a motivação para a leitura não deve ser encarada como algo que surge naturalmente. Logo, será necessário recorrer a estratégias didácticas

especialmente concebidas para promover o gosto pela leitura nos alunos (cf. Sá, 2009). Assim, segundo Cristina Sá, compete aos professores: *promover a criação de materiais para a leitura*, levando os alunos a produzir textos escritos e a divulgá-los; *rodear os alunos de um universo de leitura*, através de práticas como a leitura em voz alta, envolvendo o professor e os alunos, o recurso a meios multimédia para transmitir a leitura, a disponibilização de livros aos alunos em contexto sala de aula (integrados numa biblioteca de turma); *promover a partilha de experiências de leitura*, através de actividades como a leitura em voz alta para os outros, a discussão do sentido de palavras ou de partes de um texto, a apresentação de um texto que se leu, o cruzamento da leitura com outras actividades centradas na comunicação verbal (interacção oralidade-leitura-escrita) ou em linguagens não verbais (expressão plástica, dramática, musical e mesmo físico-motora).

Um aspecto importante a reter nestas conclusões é que nem sempre ler muito significa ler bem e compreender o que se lê. Logo, ler muito não implica, necessariamente, o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura. Mais uma vez, cabe ao professor implementar estratégias didácticas que possibilitem o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, usando actividades que orientem para a apreensão das ideias veiculadas pelo texto, para a identificação das ideias principais do texto e para a identificação da estrutura característica de um determinado tipo de texto (Sá, 2009). Essas actividades podem ser, por exemplo: antecipação do tema e do conteúdo partindo de ilustrações ou da leitura de uma parte do texto, detectar palavras-chave do texto e identificação de características de determinado tipo de texto,

5.1.2. Relativas às representações sobre a escrita

Em relação à escrita, concluímos que os docentes inquiridos a vêem como algo de transcendental, segundo uma visão tradicional, que Emília Amor (2001: 165) designa por “teoria do dom”. Esta concepção da escrita, que está relacionada com uma perspectiva tradicional do ensino da mesma, tem como modelo o texto literário. Assim, os alunos que melhor conseguem imitar os textos lidos e estudados em contexto escolar

(essencialmente literários), mobilizando as suas capacidades de reprodução/imitação, são, geralmente, os que têm mais sucesso na avaliação.

Como já referimos, esta concepção assenta na ideia de que a única verdadeira escrita válida é a de natureza literária, modelo para todas as outras formas de escrita, que vai ao encontro da ideia de que a única leitura aceitável é a de textos literários apresentados em livros impressos.

Esta concepção da escrita torna muito difícil o seu ensino. O texto literário encontra-se tão distante dos alunos que eles têm muita dificuldade em alcançar sucesso na expressão/produção escrita. O que é avaliado, no final, é a capacidade que os alunos manifestam de imitar os textos literários lidos e estudados em contexto escolar.

5.1.3. Relativas às representações sobre a interacção leitura-escrita

A principal conclusão relativa às representações sobre a interacção leitura-escrita, é que, apesar de serem domínios relativamente autónomos, os professores inquiridos os vêem como relacionados, sendo complementares.

Um aspecto específico dessa complementaridade é o efeito positivo que cada um deles pode ter sobre o outro. É de salientar que os nossos inquiridos valorizam mais a influência que a leitura exerce sobre escrita do que o inverso, isto é, persiste a ideia de que os alunos que lêem muito escrevem melhor. Ora, o exercício da leitura pode efectivamente promover o desenvolvimento de competências em escrita, mas tal pressupõe todo um trabalho de análise da organização do texto lido. Além disso, é fundamental o professor questionar-se sobre a diversidade de tipos/géneros de textos que apresenta aos seus alunos e a forma como vai orientar a exploração dos mesmos.

É ainda de referir que nem sempre era claro, para os nossos inquiridos, que o exercício da escrita pode conduzir ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura. De facto, as experiências de leitura dos alunos podem ser diversificadas quando o professor os leva a reescrever textos lidos e estudados ou a fazer a sua continuação (Sá, 2004: 21).

Além disso, a escrita, enquanto processo em constante construção e evolução, implica o recurso à leitura, em vários momentos: para pesquisar, tratar, seleccionar e organizar informação a utilizar no texto escrito a produzir; para rever o texto em

produção, durante o acto de escrita; para o reescrever e melhorar, após a escrita (Reuter, 1996).

5.1.4. Relativas à abordagem didáctica da leitura, da escrita e da interacção leitura-escrita na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa

Em relação às aulas de Língua Portuguesa, concluímos que a maioria das actividades que os professores inquiridos propuseram para fazerem uma abordagem didáctica que rentabilizasse a interacção leitura-escrita, partia da leitura de um texto sobre o qual os alunos responderiam a questões oralmente e por escrito. Mas actividades como *Ler um texto e fazer perguntas sobre o mesmo, por escrito* e *Ler um texto e fazer perguntas sobre o mesmo, oralmente e por escrito* servem apenas para o professor confirmar se o aluno compreendeu o que leu. Logo, estas opções metodológicas revelam que, se, por um lado, há a consciência da importância de trabalhar a interacção leitura-escrita, por outro, há um certo desconhecimento sobre como a operacionalizar.

Os docentes inquiridos afirmavam ter o hábito de encorajar os seus alunos a rerelem os textos por si produzidos antes de os entregarem, valorizando o desenvolvimento de hábitos de auto-correcção. Também consideravam importante pedir a opinião dos alunos sobre textos escritos pelos colegas, como forma de desenvolver uma atitude reflexiva e o espírito crítico. Valorizavam, igualmente, o trabalho de reescrita de textos, para que os alunos tomassem consciência dos seus erros e os corrigissem, havendo mesmo um docente que referiu que este trabalho deveria ser orientado pelo professor.

No entanto, reduziam a aprendizagem da produção escrita a tarefas centradas na ortografia (correcção do erro ortográfico), na morfossintaxe (construção frásica) e no sentido das palavras.

Por outro lado, a partir da análise das suas respostas, concluímos que ainda apresentavam uma concepção da reescrita de textos produzidos enquadrada numa perspectiva tradicionalista da didáctica da escrita, segundo a qual reescrever um texto para o melhorar consistiria em copiar uma versão do mesmo, incluindo as reformulações introduzidas pelo responsável pela correcção (normalmente, o professor). Pensamos que tinham dificuldade em perspectivar o trabalho de reescrita como uma forma de

desenvolver a consciência metalinguística e metadiscursiva dos alunos, o que implica que seja levado a cabo de forma sistemática e com base em instrumentos de reformulação produzidos e aplicados pelo professor e pelos alunos.

Nas suas respostas à última pergunta do questionário, os docentes referiram estratégias/actividades que, na sua opinião, permitiriam desenvolver a interacção leitura e escrita. Da análise dessas propostas, concluímos que só uma pequena parte dessas estratégias/actividades se relacionavam efectivamente com a interacção leitura-escrita. Constatámos, igualmente, que todas as actividades que realmente permitiam a interacção leitura-escrita partiam da leitura de um texto para a produção de um outro. Nenhuma propunha a produção de um texto escrito como uma forma de desenvolver competências em compreensão na leitura.

Além disso, verificámos que apenas uma das sugestões implicava uma actividade de *“correção com os alunos”*, que poderia ter subjacente a ideia de avaliação para reescrita e melhoria do texto.

Por outro lado, as actividades sugeridas privilegiavam nitidamente o texto narrativo, já que este era o único tipo de texto referido, sendo que lhe é atribuída grande importância pelos docentes do 1º Ciclo.

Além da preferência pelo texto narrativo, podemos encontrar a habitual tendência para o recurso a textos de natureza literária. Tendo em conta as orientações oficiais para este mesmo ciclo de ensino, sabemos que as narrativas trabalhadas, normalmente, são oriundas da literatura infanto-juvenil, clássica ou moderna, ou da literatura popular de tradição oral.

Tal preferência limita o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e produção/expressão escrita, que requer a abordagem de textos de tipos/géneros variados, para que os alunos possam compreender que a escrita serve para comunicar com diversas finalidades e é uma boa estratégia de aprendizagem, não só dos processos que envolvem o processo de escrita em si, mas também para aceder a outros domínios do saber (Pereira e Azevedo, 2005: 8).

Em suma, podemos concluir que os nossos inquiridos tinham consciência da importância, da pertinência e das vantagens da interacção leitura-escrita no processo de

ensino-aprendizagem da língua portuguesa, mas manifestavam bastantes dificuldades em a operacionalizar, de forma sistemática e fundamentada, no âmbito do ensino/aprendizagem da língua portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Básico.

5.1.5. Sua relação com a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa

Desde a publicação do *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001) que os documentos reguladores do sistema educativo português fazem referência ao carácter transversal da língua portuguesa, salientando a sua importância para o desenvolvimento de competências essenciais ao sucesso escolar e ao exercício de uma cidadania activa e crítica.

De acordo com estudos feitos na última década (Neves, 2004; Carvalho, 2006; Santos, 2007; Pereira, 2009; Barbosa, 2009; Capucho, 2009), os docentes com responsabilidade no ensino/aprendizagem da língua portuguesa têm consciência da relevância da transversalidade da língua materna.

A análise e interpretação de dados feitas no âmbito do nosso estudo revelam que os nossos inquiridos tinham consciência da influência da língua portuguesa no sucesso dos alunos nas outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, mas também na sua vida quotidiana (embora valorizassem mais a primeira dimensão).

No entanto, os mesmos estudos revelam que esse carácter transversal da língua portuguesa nem sempre se reflecte nas práticas docentes, já que os professores de vários níveis de ensino manifestam dificuldades relacionadas com a sua operacionalização, nomeadamente quando associada ao desenvolvimento de competências em comunicação escrita.

São várias as causas apontadas para este fenómeno, dentre as quais se destaca a ausência de trabalho colaborativo entre os docentes. Um desses estudos (Capucho, 2009), em que foram analisados Projectos Curriculares de Turma de uma escola do 1º Ciclo, permite concluir que a ausência de trabalho colaborativo entre docentes deriva possivelmente da falta de formação no âmbito do Projecto da Gestão Flexível do Currículo.

5.2. Sugestões pedagógico-didácticas

Neste capítulo, apresentamos sugestões para a promoção da interacção leitura-escrita, no âmbito de uma abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

Em relação à leitura, consideramos que é fundamental reformular o seu ensino, orientando-o para o desenvolvimento de competências que vão ao encontro das necessidades da sociedade actual, não esquecendo que a leitura é um processo complexo que relaciona o leitor, o texto e o contexto. (Sá, 2004: 15).

Ao professor compete implementar estratégias para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, que permitam: a apreensão das ideias veiculadas pelo texto, através de actividades centradas nos elementos do texto (palavras, frases, parágrafos), nas ideias por eles veiculadas e nas ligações entre eles; a identificação das ideias principais do texto, realizando actividades orientadas para a identificação do tema e das suas ideias principais e secundárias; a identificação da estrutura característica de um determinado tipo de texto identificando as categorias que dela fazem parte e as marcas que as anunciam (Sá, 2009).

Também é sua tarefa motivar os alunos para a leitura de forma planeada, recorrendo a estratégias didácticas centradas na motivação para a leitura (Sá, 2009): criar materiais para a leitura, rodear os alunos de um universo de leitura, variar as experiências de leitura dos alunos e promover a partilha dessas experiências. Em função destas, poderá realizar actividades com os alunos que, efectivamente, despertem a sua curiosidade para diferentes tipos de leituras.

Além disso, deverá conhecer e aceitar as leituras extra-escolares dos seus alunos, com o objectivo de as incluir na sua prática pedagógica e, assim, os levar a desenvolver competências que lhes permitam geri-las de forma mais adequada.

No que diz respeito à escrita, esta é condicionada pela leitura e pelo pensamento do aluno, mas este não escreve só porque lê ou porque pensa. Aprender a escrever é um processo complexo de construção de sentidos e de conhecimentos, exige tempo e esforço (Pereira e Azevedo, 2005: 9), é um processo dinâmico que se vai construindo e não um produto acabado e completamente estático e inalterável, de

acordo com a perspectiva tradicional, ainda predominante no sistema de ensino português.

Assim, o professor não pode posicionar-se como um mero receptor dos textos escritos produzidos pelos alunos. Deverá antes orientá-los na sua concepção e redacção, motivá-los para a revisão dos textos produzidos e promover a sua reescrita e melhoria depois da sua análise crítica e formativa feita por si próprio, pelos outros alunos e, eventualmente, também por elementos externos à sala de aula.

Uma outra ideia importante a ter em conta é a de que as deficiências na produção escrita são uma das causas do insucesso escolar, já que lhe é atribuído um papel muito importante, quase único, na avaliação. Tal facto não deixa de ser curioso, se pensarmos que, na realidade, nas aulas, se trabalha sobretudo a leitura.

De acordo com as conclusões do nosso estudo, os conceitos de leitura e de escrita devem ser repensados à luz de novas tendências de ensino-aprendizagem, para que exista uma efectiva interacção entre ambos que favoreça o desenvolvimento comunicativo e cognitivo dos alunos. Na mesma linha de pensamento, é importante diversificar o tipo de textos a trabalhar com os alunos, para que estes se sintam motivados para leitura, indo ao encontro dos seus interesses e expectativas, para que desenvolvam variadas competências e estratégias associadas à compreensão na leitura e ainda para que eles se apropriem de diferentes modelos de escrita. Neste contexto cabe ao professor questionar-se sobre a escolha dos textos a trabalhar e a forma como vai orientar a exploração dos mesmos.

O trabalho de reescrita e melhoria dos textos escritos produzidos permite desenvolver a consciência metalinguística e metadiscursiva dos alunos, o que implica que seja levado a cabo de forma sistemática e com base em instrumentos de análise crítica e reflexão, produzidos e usados em conjunto pelo professor e pelos alunos.

5.3. Limitações do estudo

Em primeiro lugar é importante referir que acreditamos ter atingido os objectivos que formulámos para este estudo e encontrado alguns elementos de resposta para as nossas questões de investigação.

Apesar disso, teria sido interessante ter também podido identificar e caracterizar as representações de alunos em relação à interacção leitura-escrita (particularmente dos docentes inquiridos, para podermos fazer o cruzamento das respectivas representações e vermos qual o grau de coerência entre elas).

Gostaríamos também de ter podido entrevistar alguns dos professores inquiridos, para melhor cingir as suas representações e o seu alcance na prática.

Igualmente sentimos que teria sido enriquecedor, se o estudo tivesse sido alargado a mais escolas/professores do 1º Ciclo.

Por fim, não podemos deixar de referir a indiferença com que os professores receberam os exemplares do nosso questionário e o facto de só terem sido preenchidos 8 dos 14 que distribuímos.

5.4. Sugestões para outros estudos

Seria interessante a realização de um estudo com objectivos idênticos a este, mas que permitisse uma maior generalização das conclusões obtidas, através da recolha de mais dados e com uma amostra mais significativa.

Um outro estudo a desenvolver poderia partir dos novos Programas de Português do Ensino Básico (Reis, 2009) e analisá-los, tendo em conta a referência à transversalidade da língua portuguesa e à interacção leitura-escrita, particularmente nos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.

Por último, seria relevante estudar e compreender quais as representações que têm os alunos universitários (futuros docentes do 1º Ciclo) em relação à interacção leitura-escrita e à própria transversalidade da língua portuguesa.

BIBLIOGRAFIA

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Amor, E. (2001). Repensar a (Didáctica da) escrita, in Fátima Sequeira (org.), José A. B. Carvalho, Álvaro Gomes. *Ensinar a escrever. Teoria e prática. Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*. Minho: Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. F. (2003). *Escrita: construir a aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia/Departamento de Metodologias da Educação.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 (trad.).
- Bartolomeu, R., Sá, C. M. (2008). Operacionalização da transversalidade da língua portuguesa no âmbito da Gestão Flexível do Currículo. *Palavras*, 33, pp. 15-25.
- Bizarro, R., Sá, C. M. (2011). A transversalidade da língua portuguesa no 1º Ciclo e a gestão flexível do currículo. *Palavras*, 39 [no prelo].
- Carmo, H., Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Capucho, R. M. B. (2009). *Transversalidade do Português no 1º Ciclo de gestão flexível do currículo*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Carvalho, J. A. B. (2003). *Escrita: percursos de investigação*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia/Departamento de Metodologias da Educação.
- Cassany, D. (1998). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Col. "Biblioteca de Aula", nº 108, 6ª ed. Barcelona: Editorial Graó.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Correia, I. M. M. (2003). *Contributo da compreensão na leitura para o desenvolvimento da competência escrita: representações de professores e alunos do 5º Ano*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*, Colecção "Práticas Pedagógicas". Porto: Edições ASA (trad.).
- Giasson, J. (2004). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Collection "Outils pour enseigner", 2ème éd. Bruxelles: De Boeck.

- Jodelet, D. (1997). Représentations sociales : un domaine en expansion. In : Denise Jodelet (org.), *Les représentations sociales*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Jolibert, J. (1988). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris: Hachette.
- Jolibert, J. (1989). *Formar crianças leitoras*. Porto: Edições ASA (trad.).
- Martins, M. E. (2009). Mother tongue textbooks and the acquisition/development of reading comprehension competences. In Maria de Lourdes Dionísio, José A. Brandão Carvalho e Rui Vieira de Castro (eds.), *Proceedings of the 16th European Conference on Reading/1st Ibero-American Forum on Literacies: Discovering worlds of literacy*. Braga: Littera – Associação Portuguesa para a Literacia/CIEd – Universidade do Minho [publicado em CD-Rom].
- Martins, M. E., Sá, C. M. (2008). Ser leitor no séc. XXI. Importância da compreensão na leitura para o exercício de uma cidadania responsável e activa. *Saber&Educar*, 13, pp. 235-246.
- Martins, M. E., Sá, C. M. (2008). As crianças e a leitura na pós-modernidade: contributo dos manuais escolares de Língua Portuguesa do 1º Ciclo, in: Paula Cristina Martins (org.), *Actas do 1º Congresso Internacional de Estudos da Criança: Infâncias possíveis, mundos reais*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança [publicado em CD-Rom].
- Martins, M. E., Sá, C. M. (2008). Ler... para ser. A vertente transversal da compreensão na leitura em língua portuguesa”, in: Inês Cardoso, Esperança Martins e Zilda Paiva (org.), *Actas do Colóquio “Da investigação à prática. Interações e debates.”* Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa/Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores [publicado em CD-Rom].
- Martins, M. E., Sá, C. M. (2009). *Que promoção da compreensão na leitura esperar do manual de Língua Portuguesa?* Comunicação apresentada no Colóquio *Os manuais escolares e a dinâmica da aprendizagem*, a 19 de Junho de 2009. Lisboa: Universidade Lusófona de Ciências e Tecnologias.
- Menezes, I., Sá, C. M. (2004). Representações de alunos e professores sobre a interacção leitura-escrita, *Intercompreensão*, 11, 61-70.

- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo do Ensino Básico* (4ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Neves, R., Sá, C. M. (2005). Compreender e operacionalizar a transversalidade da Língua Materna na prática docente. *Palavras*, 27, 21-30.
- Pereira, M. L. A. (2000). *Escrever em português. Didácticas e práticas*. Porto: Edições ASA.
- Pereira, M. L. A. (2001). *Para uma didáctica textual – tipos de texto/tipos de discurso e ensino do Português*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro Integrado de Formação de Professores.
- Pereira, M. L. A. (2004). A língua escrita no(s) 1º(s) Ciclos do Ensino Básico para uma definição de esquemas didácticos em ensino da produção de escritos e leitura. *Intercompreensão*, pp. 49-59.
- Pereira, M. L. A. e Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. 2.ª ed. Lisboa: Gradiva (trad.).
- Reuter, Y. (1994). *Les interactions lecture-écriture. Actes du Colloque Théodile-Crel*. Berne: Peter Lang.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF Éditeur.
- Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico: algumas sugestões didácticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Sá, C. M. (2006a). Novas tendências na formação de professores de Língua Portuguesa. *Til. Fragmentos de Educação*, 1, pp. 29-31.
- Sá, C. M. (2006b). Um contributo 'aveirense' para a formação de professores de Língua Portuguesa. *Til. Fragmentos de Educação*, 2, pp. 24-26.
- Sá, C. M. (2008). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas – um primeiro balanço do seminário. In Cristina Manuela Sá e Maria da

Esperança Martins (orgs.), *Actas do Seminário “Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas”*. (pp. 187-197). Aveiro: Universidade de Aveiro/Universidade de Aveiro/Laboratório de Investigação em Educação em Português [publicado em CD-Rom].

Sá, C. M. (2009). Teaching Portuguese for the development of transversal competences. In Maria de Lourdes Dionísio, José A. Brandão Carvalho e Rui Vieira de Castro (eds.), *Proceedings of the 16th European Conference on Reading/1st Ibero-American Forum on Literacies: Discovering worlds of literacy*. Braga: Littera – Associação Portuguesa para a Literacia/CIEd – Universidade do Minho [publicado em CD-Rom].

Sá, C. M., Cardoso, T., Alarcão, I. (2008). Relations between teaching and learning. Evidence from meta-analysis of Language Didactics research. *Education OnLine*
[Publicado em 24 de Outubro de 2008, no url:
<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/175405.doc>].

Sim-Sim, I. Duarte, I., Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

Viana, F. L. e Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem formal à aprendizagem informal*. Colecção “Horizontes da Didáctica”. Porto: Edições ASA.

ANEXO

Questionário a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

Este questionário destina-se a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, que leccionam o 4º Ano, no presente ao lectivo ou que o tenham leccionado em anos anteriores.

O estudo, no qual este questionário se integra, tem como objectivo principal compreender as representações de professores e alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a interacção leitura-escrita.

Através deste questionário, pretende-se conhecer a opinião de professores do 4º Ano relativamente a esta questão e a estratégias que favoreçam a interacção leitura-escrita.

As respostas ao questionário destinam-se a fornecer elementos para uma dissertação a apresentar no âmbito do Mestrado em Educação em Línguas no 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Aveiro.

As instruções para responder às questões serão dadas ao longo do questionário. Não há respostas certas ou erradas. Todas as opiniões são igualmente válidas e garante-se a sua confidencialidade.

Neste contexto, solicito-lhe o preenchimento deste questionário, agradecendo, desde já, a sua colaboração.

PARTE 1 – DADOS PESSOAIS

1. Sexo:

Masculino ()

Feminino ()

2. Idade: _____

3. Anos de serviço: _____

4. Situação profissional:

5. Indique:

	Instituição onde as obteve:
Habilitações académicas: <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>
Habilitações profissionais: <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>

PARTE 2 – IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA

6. Assinale com X, dando a sua opinião em relação às afirmações apresentadas. Se desejar, registre as observações que achar pertinentes, em relação a cada afirmação.

Afirmações	Concordo	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Observações
6.1. Os alunos que lêem muito escrevem melhor.	()	()	()	
6.2. O escrever influencia o ler.	()	()	()	
6.3. Escrever é um “acto de inspiração”.	()	()	()	
6.4. Os alunos lêem cada vez menos.	()	()	()	
6.5. O contacto com diferentes tipos de texto permite a apropriação de vários modelos de escrita.	()	()	()	

6.6. O prazer da leitura prolonga-se no prazer da escrita e complementam-se.	()	()	()	
6.7. A leitura e a escrita não são bem vistas pela generalidade dos alunos.	()	()	()	
6.8. Cada leitor é um escritor.	()	()	()	
6.9. As deficiências na produção escrita são uma das causas do insucesso escolar.	()	()	()	
6.10. Aprende-se a escrever, escrevendo.	()	()	()	
6.11. As práticas de leitura e de escrita na nossa escola não contribuem para o desenvolvimento linguístico dos alunos.	()	()	()	
6.12. Aprende-se a escrever, lendo.	()	()	()	

PARTE 3 – LEITURA E ESCRITA NA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA

7. Quando ensina Língua Portuguesa:

7.1. Costuma:

(Ordene de 1 a 3, de acordo com a frequência com que a actividade é realizada, sendo 1 mais frequente e 3 menos frequente)

- Ler um texto e fazer perguntas sobre o mesmo, oralmente. ()
- Ler um texto e fazer perguntas sobre o mesmo, por escrito. ()
- Ler um texto e fazer perguntas sobre o mesmo, oralmente e por escrito . ()
- Ler um texto e propor actividades de escrita a propósito do mesmo. ()

7.2. Indique outras actividades que desenvolve para promover a interacção leitura-escrita nas suas aulas.

8. Costuma encorajar os seus alunos a fazerem a releitura dos seus textos escritos, antes da entrega?

- Sempre ()
- Muitas vezes ()
- Às vezes ()
- Nunca ()

8.1. Porquê?

9. Costuma dialogar com os alunos sobre a correcção que faz dos seus textos escritos?

- Sempre ()
- Muitas vezes ()
- Às vezes ()
- Nunca ()

9.1. Quando?

(Ordene de 1 a 3 de acordo com a frequência com que a actividade é realizada, sendo 1 mais frequente e 3 menos frequente.)

- Durante a correcção, individualmente. ()
- Depois da correcção, individualmente. ()
- Depois da correcção, em geral, na turma. ()

9.2. Porquê?

10. Costuma pedir a opinião dos alunos em relação a textos escritos pelos colegas?

- Sempre ()
- Muitas vezes ()
- Às vezes ()
- Nunca ()

10.1. Porquê?

11. Costuma incentivar os alunos a reescreverem os seus textos escritos de acordo com a correcção feita?

- Sempre ()
- Muitas vezes ()
- Às vezes ()
- Nunca ()

11.1. Porquê?

12. Costuma ajudar os alunos na reescrita dos seus textos?

- Sempre ()
- Muitas vezes ()
- Às vezes ()
- Nunca ()

12.1. Se costuma ajudá-los nessa tarefa, como o faz?

12.2. Porquê?

PARTE 4 – INTERACÇÃO LEITURA-ESCRITA

13. Refira três estratégias/actividades que, na sua opinião, favorecem a compreensão escrita (leitura) e contribuem para o desenvolvimento da produção escrita (escrita).

13.1. Justifique as suas opções.

Estratégias/Actividades	Justificação
1. _____ _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____ _____

<p>2. _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>3. _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>